Date: 14-15 December 2024

Editors: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

THE CHALLENGES OF MULTICULTURAL REPRESENTATION: LITERATURE, DISCOURS AND DIALOGUE

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-8624-11-2

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România

Phone no: +40-744-511546 Published by: "Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2023

Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

Contents

REASON, TIME AND EDUCATION 4
Teodor Pătrăuță 4
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" West University of Arad 4
BEYOND THE HUMAN BODY: TEACHING MULTIDISCIPLINARITY WITHIN MEDICAL HUMANITIES 11
Laura Ioana Leon 11
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 11
PARENT-EDUCATOR COLLABORATION IN CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT: CONTEXTUALIZATIONS IN EARLY EDUCATION 17
Angelica Hobjilă 17
Assoc. Prof., PhD, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 17
TEACHING ROMANIAN TO FOREIGN STUDENTS - ONLINE AND SOCIAL INTEGRATION PERSPECTIVES. GENERAL ASPECTS AND PARTICULARITIES, STUDENT GROUP MANAGEMENT 25
Iulia Alecu-Buza 25
Lecturer, PhD, "Artifex" University of Bucharest 25
DIALOGUE, INTERTEXTUALITY, POLYPHONY IN TELEVISION INTERVIEW 32
Maria Alexandrescu 32
Assist. Prof., PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 32
AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AS AN IMMERSIVE LEARNING EXPERIENCE 42
Dumitru Ciprian Sgaibă 42
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 42
THE IMAGE OF THEATRICAL PERFORMANCE: PROLEGOMENA 50
Vera Mariancic-Cobzac 50
PhD Student, Academy of Music, Theater and Plastic Arts, Chișinău, Republic of Moldova 50
PSYCHOSIS AND PERVERSION. TRIER AND LANTHIMOS 54
Daniel Mihalcea 54
PhD Student, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 54

REASON, TIME AND EDUCATION

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, "Vasile Goldiş" West University of Arad

Abstract: *Education appeared with society and followed it throughout the ages, sometimes going forward, never going back. In the beginning, the spontaneous but rational influences of the personality formation process were dominant. Intentional, conscious, systematic influencing and educating actions were gradually affirmed. Over time, education became increasingly rational and demonstrated its vital role for the development of civilization, the culture of humanity, for increasing the degree of order and rationality in social life, for the cultivation of spiritual values and conferring, in this way, an elevated status to the human condition*

Key words: *education, reason, time, training, referential, quality*

Pornind de la cugetarea „Omul nu devine om decât prin educaţie"[1] putem să afirmăm că existenţa însăși a educaţiei este raţională, pentru că omul este o ființă raţională. Ideea dominantă a realismului educației este a unui realism eficace. Mai adăugăm faptul că acesta este deschis, operatoriu în sensul unei evoluții progresive privind ființa umană. Suntem ceea ce suntem nu numai prin determinații fizico-materiali, ci şi prin asumpțiile sau referințele noastre spirituale, date nouă prin puterea educației[2]. Înainte de a fi diferiți din punct de vedere psihosomatic, ne diferențiem şi pornind de la valorile pe care le promovăm sau le întrupăm, diferențiindu-ne prin educația primită și asumată. Suntem limitați sau determinați de trăsăturile corpului nostru, dar suntem încapsulați și împachetați într-un perimetru spiritual pe care cu greu îl putem pune între paranteze. Apar situații când, dintr-un motiv sau altul, suntem nevoiți să „părăsim" propriile noastre încadramente spirituale, să experimentăm prin educație pentru mai mult sau mai puțin timp, valori care ne sunt oarecum nefamiliare. Fenomenul este des întâlnit şi are cauze și reverberații dintre cele mai felurite. Departe de a fi o „despărțire" lineară, liniştită, trecerea de la un stadiu la altul al ființei noastre umane ridică numeroase probleme. Care sunt posibilitățile de a ne deschide către alte sfere? În ce măsură ne putem reforma identitatea spirituală? Ce forme de conflict intrapsihic se nasc și cum pot fi ele prevenite sau rezolvate? Putem să fim educați pentru o depășire a acestor dificultăți relaționale? Credem că da, stă în puterea ființei umane ca prin educație să se ridice la nivele superioare sieși.

Încrederea în forţele educaţiei e subliniată şi de teoreticianul empirismului John Locke, în secolul al XVII-lea, care conchidea că „nouă zecimi dintre oamenii pe care îi cunoaştem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, utili sau inutili, datorită educaţiei pe care au primit-o. Educaţia este cea care determină deosebirile dintre oameni"[3]. Este vorba despre încrederea în forţa educaţiei, dar şi încrederea în raţiunea și capacitatea ființei umane de a fi educat.

Etimologic, cuvântul „educaţie" provine din limba latină („educatio"), cu înţelesuri pe care le putem identifica, într-o formă sau alta, de-a lungul întregii evoluţii a civilizaţiei umane. Latinescul „educatio" se regăseşte în verbul „educo – educare", cu sensul de „creştere", „hrănire", „formare", dar şi în verbul „educo – educere", cu sensul de „a scoate din", „a ridica", „a înălţa". Ambele înţelesuri ale acestei familii de cuvinte se împletesc în rolul pe care educaţia l-a avut în dezvoltarea valorilor umane fundamentale: de a forma, hrăni şi dezvolta spiritul omului. Ambele sensuri subliniază raţiunea educaţiei de transformare continuă, atribut deosebit

[1] *I. Kant,* Tratat de pedagogie-Religia și limitele rațiunii, Editura AGORA Iași,1992, p. 10
[2] *D.Hainaut,* „Programe de învăţământ şi educaţie permanentă", *Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997, p. 125*
[3] *John Locke,An Essy Concerning Human Understanding,Editura "Prometheus Books" London,1995*

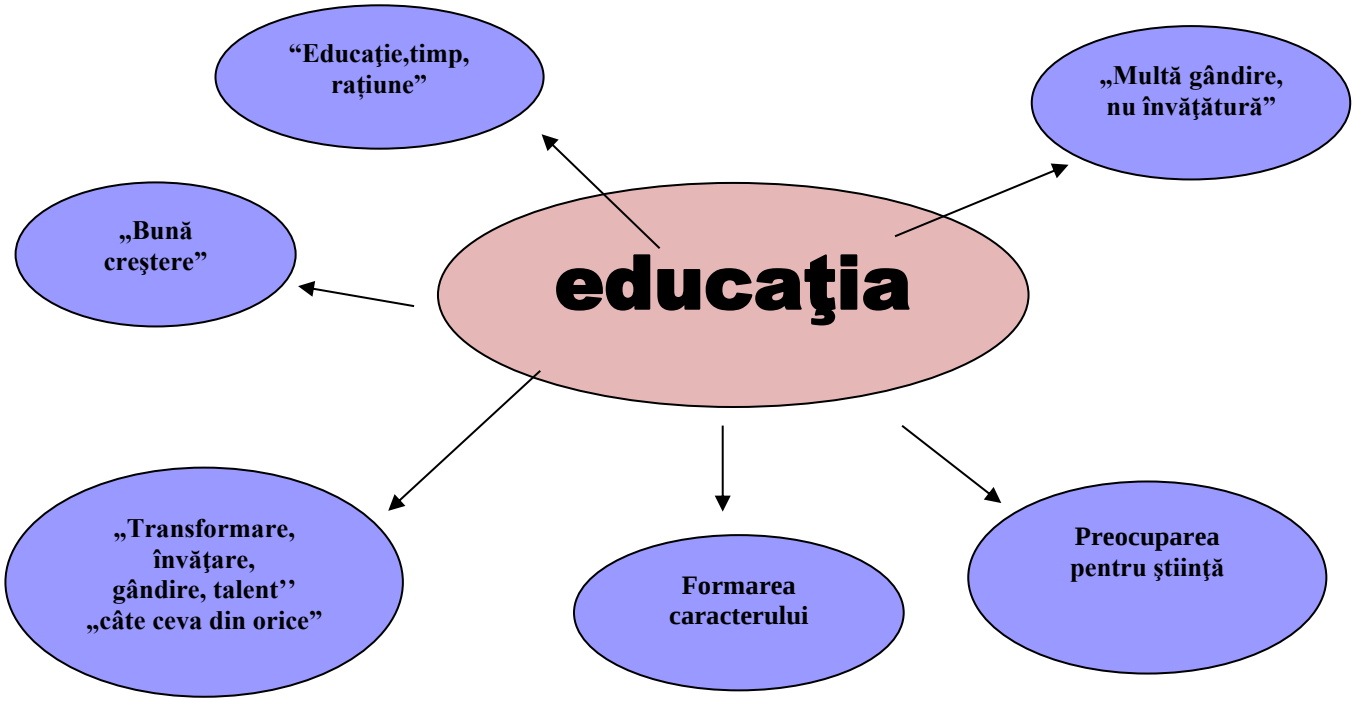
de important dacă analizăm semnificaţiile, funcţiile şi investiţia în educaţie de-a lungul întregii evoluţii a societăţii umane. Educaţi a devenit în evoluția sa tot mai rațională, reușind să scoată individul din starea de natură şi să-l introducă în starea de valoare, de cultură.

Obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă", prin „redistribuirea" educației către mai mulţi factori, ar putea crea acţiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Conţinuturile, finalităţile, idealul educaţiei, mecanismele de realizare efectivă a activităţii educaţionale s-au schimbat şi s-au perfecţionat odată cu succesiunea epocilor istorice, ajungându-se la sistemele complexe ale acţiunii educaţionale caracteristice societăţilor de astăzi. Educaţia, deci, ca element al macrosistemului social, este supusă schimbărilor istorice[4].

Educaţia a apărut odată cu societatea și a urmat-o de-a lungul vremurilor, câteodată înaine, niciodată înapoi. La începuturi, influenţele spontane, dar raționale ale procesului de formare a personalităţii erau dominante. Treptat s-au afirmat acţiunile intenţionate, conştiente, sistematice de influenţare şi educare. În timp, educaţia a devenit tot mai rațională și şi-a demonstrat rolul vital pentru dezvoltarea civilizaţiei, culturii umanităţii, pentru creşterea gradului de ordine şi raţionalitate în viaţa socială, pentru cultivarea valorilor spirituale şi conferirea, în acest fel, a unui statut elevat condiţiei umane.

Este incontestabil faptul că educaţia este atât **ştiinţă** cât şi **artă**. Ca ştiinţă, educaţia presupune *raţiune*, iar ca artă pretinde *implicaţie afectivă*. „Mai bine să-ţi rămână copiii educaţi decât bogaţi, căci mai mult preţuiesc perspectivele celor educaţi decât mijloacele celor bogaţi”[5].

Educaţia, prin raționaliatea sa, nu este un sistem în sine, ci un serviciu în folosul societăţii.



[4] *Ibidem, p. 152*
[5] *Epictet ,’’Opera Omnia” ,Editura Polirom,Iași,2022*

Educaţia a evoluat de la o etapă istorică la alta, dar a şi păstrat rolul său de bază care a făcut necesară apariţia ei în societate, acela de a transmite, de la o generaţie la alta, în mod selectiv, tezaurul de valori materiale şi spirituale acumulate de societate la un moment dat, experienţa de muncă şi viaţă.[6]

Educaţia asigura continuitatea civilizaţiei umane, dar şi cercetarea şi inovaţiile ce determină progresul social. Reprezintă un concept complex şi cu largi reverberaţii în comunităţile umane. [7]

„Educaţia trebuie să fie generală şi pe tot parcursul vieţii; trebuie să învăţăm cum să ne construim cunoştinţele în legătură cu viaţa, trebuie să învăţăm să fim.''[8]

„Educaţia trebuie să fie generală şi pe tot parcursul vieţii; trebuie să învăţăm cum să ne construim cunoştinţele în legătură cu viaţa, trebuie să învăţăm să fim.''[9]

„Şcoala viitorului va trebui să facă din obiectul educaţiei subiectul propriei sale educaţii: din omul care capătă educaţie, omul care se educă el însuşi. Această schimbare fundamentală, care cere o muncă permanentă a omului asupra lui însuşi este cea mai dificilă problemă care se pune învăţământului pentru viitoarele decenii ale revoluţiei ştiinţifice şi tehnice''. [10]

În ultimele decenii ritmul schimbărilor, amplitudinea şi diversitatea componentelor dezvoltării sociale s-au extins. Aceasta datorită, în principal, revoluţiei ştiinţifice şi tehnice contemporane, dezvoltării culturii, a vieţii spirituale, a creativităţii. Ca un efect imediat al acestei expansiuni economice, socio-culturale a fost cel de creştere a cererii de educaţie și instrucție.

Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia are obligația să răspundă necontenit exigenţelor cerute de evoluţia realităţii. Semnificaţiile şi eficienţa actului educativ sunt date de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare faţă de sfidările tot mai numeroase ale spaţiului social.

Soluţia rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Școala trebuie să rămână instituţia fundamentală în care se vor pune bazele unei educaţii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, posibile de a realiza secvenţial, sarcini și acţiuni tot mai complexe și dificile. Cu toate acestea, educaţia nu se mai poate rezuma la activitatea de instruire zilnică, la vârsta copilăriei şi tinereţii. Cei care au afirmat că „educaţia permanentă este educaţia tuturor oamenilor pe tot parcursul vieţii lor'' nu au greşit. Educaţia permanentă a condus la reconsiderarea întregii concepţii cu privire la şcoală, învăţământ, educaţie în sensul că acestea ar trebui să-l pregătească pe individ pentru a deveni autorul principal al propriei personalităţi, pentru autoînvăţare şi autoeducaţie.

Jan Amos Comenius (1592-1670) afirma: „Tota vita schola est'', acest principiu fiind validat de cercetările psihopedagogice ulterioare şi practica şcolară. Educaţia a devenit o permanență în viața individului fiind un proces de perfecţionare a dezvoltării personale, sociale şi profesionale pe durata întregii vieţi a indivizilor, în scopul îmbunătăţirii calităţii vieţii. Vizează o integrare pe verticală (durează toată viaţa) şi pe orizontală (răspunde problemelor vieţii indivizilor şi colectivităţii), fiind în relaţie directă cu dezvoltarea individuală şi progresul social.[11]

---

[6] *Aurelia Marşieu, Anca Petroi, Fundamante pedagogice şi curriculare, Arad,Editura Universităţii Aurel Vlaicu, 2005, p. 23.*

[7] *Ibidem, p.24.*

[8] D. Hameleine, „Profesori și elevi'', Bucuresti, 1978, p. 43

[9] Ibidem, *p. 102*

[10] *Edgar Faure,A învăţa să fii,Bucureşti,Editura Didactică şi Pedagogică,1974,p.21-39.*

[11] *Aurelia Marşieu, Anca Petroi, op.cit.,p.85.*

În lumea contemporană, educația a devenit o problemă globală, de interes general maxim, o necesitate socială şi este înţeleasă ca atitudine atât faţă de cunoaştere, cât şi faţă de viaţă, atitudine care valorizează iniţiativele omului, procesul complex de pregătire a acestuia pentru a trăi şi a profesa într-o lume aflată în continuă schimbare.[12]

Educaţia, în calitate de proiect dar şi de fenomen real, se raportează la coordonatele temporale şi implică o anumită succesivitate în timp. Orice proiect formativ presupune o modelare şi o supunere a duratelor, o luptă cu timpul, cu vremurile, cu istoria. Procesul ca atare înseamnă o devenire în plan cronologic, o transformare în timp a indivizilor sau societăţilor. Educaţia prin raţiunea sa este un soi de actualizare memorială, un fenomen de readucere în prezent a unui capital inepuizabil, care este cultura omenirii. Devenirea preconizată de educaţie înseamnă nu numai schimbare a unor proprietăţi interioare, personale, ci şi o gestionare inteligentă a unor surse date cum ar fi timpul. „Cel mai important în educaţie nu este să câştigăm timp, ci să-l pierdem" - scria Comenius cu câteva secole în urmă. Iar Jean Jacques Rousseau nota şi el: „cea mai utilă regulă a oricărei educaţii este de a şti cum să pierdem timpul''. Să-l pierdem cu folos, de bună seamă, să lase urme palpabile, vizibile, de durată în modul nostru de a fi sau de a face[13].

În raţiunea educației, timpul educativ este o secvenţă a timpului social specializat în pregătirea subiecţilor în a accede la cultura epocii, în însuşirea unei profesiuni, în formarea unor conduite prescrise de societate, în achiziţionarea unor informaţii specifice. Timpul educativ este perioada în care subiecţii parcurg un program de formare (direct sau indirect, explicit sau implicit) la nivelul unor instanţe precum familia, şcoala, instituţiile culturale, biserica, armata etc. Chestionarea timpului, ca problematică, incumbă de la început o poziţionare pedagogică, pentru că timpul este un analizator social, o perspectivă de racordare la existenţă, un factor de eficacitate pragmatică a propriilor acţiuni. Schimbările şi accelerările de ordin social vor reverbera într-un mod specific şi la nivelul temporalităţii şcolare.

Timpul social fiinţează ca un loc de conjuncţie a duratelor individuale, cu conţinuturi diferite, ca un simbol unificat, convergent pentru buna funcţionare a respectivei societăţi. Cu toate acestea, timpul social nu se confundă cu timpul individual sau cu timpul fizic sau astronomic. Realitatea lui este dată de funcţionalitatea pe care o exercită asupra comunităţii. Timpul social este multiplu (în mod simultan două sau mai multe grupuri sociale trăiesc timpul diferit), modificabil de la o etapă de existenţă a grupului la alta. Timpul social exprimă faptul că la nivelul societăţii se impune o anumită regularizare a evenimentelor şi activităţilor. Comunitatea îşi construieşte norme de comprehensiune cu privire la „ceea ce a fost", „ceea ce este" şi „ceea ce urmează a fi".

Timpul în societate nu mai este un concept transcendent, mitic, ci reprezintă o miză majoră a existenţei concrete. „Timpul costă" ar fi deviza principală şi în virtutea acesteia se creionează toate actele noastre, de la cele strict economice, de câştig, până la cele de formare sau loisir. De aici şi strategiile multiple, particularizate de rentabilizare a folosirii timpului, de extragere a cât mai multe foloase într-o unitate de timp determinată.3

Există mai multe prilejuri de fasonare a temporalităţii la nivel personal. Familia reprezintă un şantier de unificare şi armonizare a timpurilor, de atenuare a discontinuităţilor, de eliminare a contradicţiilor. Ea însăşi trebuie să se adapteze ritmicităţilor exterioare, să se modeleze în acord cu multiplele logici de conturare a temporalităţii. Există riscul ca sub presiunea unor forţe exterioare, temporalitatea familială să se fragmenteze, să se relativizeze la alte determinări decât cele specifice. Spaţiu al intimităţii prin excelenţă, dar şi mediu de socializare a celor ce vin, familia joacă rolul de liant, de catalizator, de factor de resimbolizare a unor repere temporale pe care societatea le promulgă şi le generalizează. Evoluţiile

[12] *Miron Ionescu, Instrucţie şi educaţie,Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2011, p.399.*
[13] Ibidem, p. 98

individuale nu mai ascultă întotdeauna de evoluţii lineare, cumulative, ci pot împrumuta note ale discontinuităţilor şi re-actualizărilor de tot felul. Vechile modele propuse de societate, ca cele privind fasonarea carierei şi respectarea ciclului familial tradiţional (copiii să reia ceea ce au făcut şi părinţii) par să intre în declin, să se estompeze sub influenţa trăirii postmodeme a temporalităţii. Intervin evoluţii „catastrofice", atipice, neconforme cu modelele mai vechi (schimbări bruşte ale profesiunilor, excelenţă în domenii periferice, experimentări nonstandard etc).

Referenţialul timp poartă numeroase semnificaţii. În Occident, timpul reprezintă o entitate ce există inexorabil în natură. Timpul este asemenea unui drum unidirecţional, segmentat în mai multe unităţi pe care le parcurgem fără putinţa de ne întoarce de unde am plecat. Dată fiind această situaţie, ne planificăm totdeauna timpul, ni-l fragmentăm în aşa fel încât să ţinem cont de devenirea temporală şi ne îndreptăm privirea mai mult spre viitor. Ne folosim de timp ca de ceva material: îl exploatăm, îl câştigăm, îl pierdem, îl economisim, îl risipim, îl păcălim. O altă trăsătură a concepţiei noastre despre timp este rapiditatea. O persoană care acţionează lent este categorisită ca iresponsabilă sau leneşă. Dar nu în toate culturile şi toate timpurile este aşa. Dispunerea de timp, a celui personal, este o expresie a libertăţii. Libertatea nu se poate exercita decât în timp. Complicarea şi diversificarea instituţiilor sociale implică o schimbare a raportării noastre la timp.

La un moment dar, acţiunile se vor înscrie nu numai pe linia păstrării poziţiilor achiziţionate, ci şi pe direcţia ascensiunii către noi statute. O sumedenie de noi reglementări sau instituţii vin să gireze nu atât prezentul cât viitorul persoanelor (vezi societăţile de asigurare sau aşezămintele bancare). O dată cu generalizarea alfabetizării şi educaţiei, înclinarea atenţiei dinspre trecut către viitor se amplifică. Mai întâi, educabilii sunt obişnuiţi să decripteze simbolurile temporale, să folosească ceasurile, să-şi programeze activităţile, să respecte termenele, să se concentreze înspre sarcini atât cât este nevoie. Ceasurile sunt nu numai instrumente tehnice, ci şi construcţii culturale care trimit mesaje de un anumit tip. Ele ne afundă într-o temporalitate anume, într-un perimetru de simboluri cu privire la durate, la relaţii, la semnificaţii14.

Întreaga cultură modernă şi postmodemă dă satisfacţie fugacităţii şi glisării temporale. De la pictura de tip impresionist şi până la arta cinetică, de la filosofia de tip „romantic" şi fulguraţia deconstructivistă a metafizicii contemporane, toate acestea probează o nouă poziţionare faţă de ceea ce este fulgerul clipei. Timpul omului actual este din ce în ce mai desfigurat, parcelat şi expus disipării. Practicile şi tehnicile cotidiene însele s-au mulat imediat pe această nouă apetenţă: cafeaua tradiţională devine de tip instant, noul aparat foto de tip polaroid dă satisfacţia deţinerii pozei imediat, a luat naştere o întreagă producţie de satisfacere a poftelor debordante. Experienţa aşteptării, a răgazului, a contemplării sau intrării în durată a intrat intr-o perioadă de recul. Trăirile existenţiale de tip estetic sau mistic şi-au schimbat şi ele schemele şi desfăşurările temporale (explorări accidentale, fulgurante, treceri bruşte de la o stare la alta etc).

Această îngrămădire a simultaneităţii şi fugacitatea evidentă a mişcării lumii în care trăim nu obligă numaidecât la o frenezie activistă, ci ne invită să reflectăm mai mult la şansa de a ne lăsa formaţi de clipa ce se scurge, de instantaneitatea evenimenţială, de valul cronic care ne-a acaparat. E nevoie de o educaţie integrală, în care evenimenţialul să se conexeze inteligent cu stabilul, în care rapiditatea analizelor să se concilieze cu ponderarea sintezelor, în care clipa să se întâlnească cu eternitatea.

Am putea medita dacă nu cumva educația ar trebui să acorde o mai mare importanţă sensibilizării subiectului faţă de propria devenire şi ancorare în temporalitate. Credem că este nimerit ca supoziţia metafizică a lui Socrate, Gnoti Seavton, să fie completată cu cea a lui

[14] W. Okon, *Personalitatea profesorului în psihologia pedagogică*", Bucureşti, 1967, p. 34

Horaţiu, Carpe Diem. Ar fi bine dacă prin educaţie am fi învăţaţi nu numai cum să devenim înţelepţi, să ne cunoaştem pe noi înşine, ci şi cum să ne fructificăm viaţa, să extrage maximum din clipa ce-o avem la îndemână!15

Educația este purtătoare prin ea însăși a unui etos eminamente spiritual. Ea nu numai că facilitează accesul individului la zestrea culturală, dar se convertește în instanță culturală sui-generis. „Educația este producătoare de cultură (şi nu numai reproductivă). Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine acesteia (alegere cminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregaționistă sau asimilaționistă, care construiește închiderile șiimperialismele culturale de mâine, și o perspectivă a partajului și schimbului, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea și împărtășirea"

Omul este obligat să conştientizeze ca niciodată nu va putea cunoaşte tot şi nu va fi bun în toate domeniile. Aceasta îl va conduce în explorarea lumii profesionale şi a filierelor de formare, permiţându-i să caute informaţii legate de domeniul care i s-ar potrivi cel mai bine.

Nu trebuie uitat că avem de a face cu adolescenţi în căutare de sine şi în plină dezvoltare. Ei trebuie îndrumaţi în acest demers, evitând ca efortul descoperirii de sine să-i conducă la crearea unei imagini definitive pe care să o păstreze pentru totdeauna. Ei trebuie îndrumaţi în aşa fel încât să conştientizeze că întotdeauna este loc de mai bine. Trebuie, de asemenea, evitat ca, sub pretextul realismului, travaliul cunoaşterii de sine să devină pentru elev doar conştientizarea propriilor limite, trăite ca iremediabile şi inerente persoanei sale. Unele studii încearcă să arate că educaţia pentru orientare ar putea să diminueze ambiţia elevilor16. Trebuie să avem grijă să nu provocăm astfel de fenomene, deoarece tinerii au nevoie de ambiţie şi uneori chiar de puţină visare pentru a se realiza pe deplin.

Domeniul educaţiei este un domeniu destul de delicat, care cere multă prudenţă şi atenţie faţă de individ. Trebuie să încercăm să favorizăm un comportament autonom al tânărului şi să nu luam decizii în locul lui sau să-l conducem într-o direcţie pe care singur nu ar fi ales-o (putem fi uneori tentaţi să facem presiuni asupra tânărului pentru a-l determina să aleagă o anumita opţiune, pe care o considerăm noi bună pentru el). Oricare ar fi disciplina predată, obiectivele transversale precum curiozitatea intelectuală, plăcerea de a învăţa, sentimentul de a avea putere asupra lucrurilor şi stăpânirea unor cunoştinţe, abilităţi, contribuie la dezvoltarea personalităţii tânărului și la autonomizarea sa.

Azi, când viaţa de zi cu zi ne presează din ce în ce mai mult, este foarte important să poţi, dar mai ales să şti să ieşi din tumult şi să foloseşti fiecare moment pentru tine însuţi, rațional și educativ. Trebuie să învăţăm să utilizăm cu folos fiecare moment al vieţii noastre, deoarece fiecare zi e unică, niciodată în viaţă nu mai poţi întâlni aceiaşi oameni în aceleaşi locuri şi în aceleaşi situaţii.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Cristea**, **S.,"** Pedagogie generală", Bucureşti, 1996
2. **Cucoş, C**., „Pedagogie", Editura Polirom, Bucureşti, 2014;
3. **Dicu**, **A.** „Probleme de psihologie a educaţiei", Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1973
4. **Epictet.,"**Opera omnia",Editura Polirom,Iași,2022
5. Geissler., E. „Mijloace educaţionale", Bucureşti, 1977
6. **Faure**,**E.**,*"*A învăţa să fii",Editura Didactică şi Pedagogică,București,1974.
7. **Hainaut**, **D.,** „Programe de învăţământ şi educaţie permanentă", Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1997
8. **Hamelaine D.**, „Profesori şi elevi", Editura Didactică şi Pedagogică , Bucureşti, 1978

[15] A. Dicu, „ Probleme de psihologie a educatiei'', Editura Stiintifica, Bucuresti, 1973, p. 48

[16] D. Pontea, „ Profesorul si strategiile conducerii invatarii'', Editura Academiei, Bucuresti, 1989, p. 25

9. **Locke,J.”**,An Essy Concerning Human Understandung”,Editura Prometheus Books,London,1995.
10. **Kant I.,”** Tratat de pedagogie”-Religia și limitele rațiunii, Editura AGORA, Iași, 1992
11. **Okon**, **W.,** „Personalitatea profesorului în psihologia pedagogică”, Bucureşti, 1967
12. **Marșieu ,A.,Petroi A**.,”Fundamente pedagogice și curriculare,Editura Universității ”Aurel Vlaicu ”Arad,2005
13. **Pavelcu**, **V.,**„Personalitatea profesorului în psihologia pedagogică”, Bucureşti, ,1967
14. **Pătrăuță ,T**.,Fundamentele pedagogiei,Editura”Vasile Goldiș” University Press Arad,2010
15. **Pontea, D.,** „Profesorul si strategiile conducerii invatarii’’, Editura Academiei, Bucuresti, 1989
16. **Salade**, **D.** „„Perfecţionarea personalului didactic în pas cu cerinţele unui învăţământ modem”, Bucureşti, 1975

BEYOND THE HUMAN BODY: TEACHING MULTIDISCIPLINARITY WITHIN MEDICAL HUMANITIES

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: *Thomas R. Cole's book (along with Nathan S. Carlin and Ronald Carson), Medical Humanities. An Introduction is more than a mere introduction to the fascinating field of Medical Humanities. The writers' merit is first and foremost mainly that of attempting to give a thorough look to the field, approached from the perspectives of history, literature, arts, philosophy and religion. Medical Humanities is defined both as an inter- and multidisciplinary field that explores contexts, experiences and critical and conceptual issues in medicine and healthcare, while supporting professional identity formation (Cole ix). The book is an excellent guide to any professor who wants to train students to understand the multiple perspectives from which we can approach Medical Humanities today. Every chapter sets out the details of the relationship between the field explored to health care settings, exploring the possibilities of understanding the complexities of health and illness. Moreover, each chapter comes with relevant case studies meant to bring more evidence to the already-debated topics. The end of each chapter comes with some practical activities meant to develop students' critical thinking and character formation. The book is an excellent guide for those who want to get more familiarized with the various facets of Medical Humanities.*

Keywords: *Medical Humanities, History and Medicine, narratives of illness, medical students, foreign language teaching.*

Today the territory of Medical Humanities has become quite vast, gatherings its sources from a variety of fields such as philosophy, anthropology, literature, sociology, history, psychology, this making it difficult to even establish whether it is a transdisciplinary field or an interdisciplinary one. This debate is still going on today, "These diverse fields are marshaled to emphasize a set of common principles that extend across disciplines, including an acknowledgment of the vulnerability of human bodies, an adoption of anti-essentialist approaches to biology, a sensitivity to discursive and rhetorical factors in health, an attention to social justice, and an awareness of the structural determinants of health. Such ways of thinking defend against practices and perspectives that limit inclusivity and diminish health" (Goyal 1). What everybody agrees on is the fact that the study of Medical Humanities is very effective in medical schools, enabling students to acquire some skills that are very important in healthcare. Medical students who have been familiarized with topics belonging to medical Humanities are likely to become better communicators, better observers, more empathetic healthcare professionals and eventually, better clinicians. All these skills make them better equipped to build strong relationships with their patients who are likely to favor such doctors in a world that loses contact with the patient, many procedures being performed today mainly based on laboratory results and medical tests rather than the actual conversation with the patient. The first part of the medical interview, when the doctor listens to the patient's story is essential in establishing a good relationship with the patient, getting to know them better, understanding the context they are coming from and last, but not least, listen to their stories as they present their complaint. This stage is very important, since studies have shown that a doctor could establish the correct diagnosis with a high level of accuracy based on this story told by the patient. In order bot to lose connection to what used to be one of the key skills of the medical interview, medical students have to be exposed to all the necessary knowledge to

master the tools through which they have a more comprehensive understanding of the patient so as to establish a correct diagnosis. Courses on Medical Humanities are therefore very important nowadays as they are among the only ones that have a more patient-oriented approach in the sense that they give access to a closer perspective upon the patient as an individual. This individual being the exponent of a whole set of details that are part of a larger context that we can now call a cultural context (made up of everything that dictates a man's behaviour, psychology, mentality and ultimately health choices).

Therefore, courses on Medical Humanities have to be carefully designed in order to explore the most important features that are likely to transfer this knowledge to our students. Thomas R. Cole's book (along with Nathan S. Carlin and Ronald A. Carson), *Medical Humanities. An Introduction*, is much more than an introduction to this vast field. It manages to establish some very solid pathways that are to be followed in order to design a very coherent exploration of all the potential of the field. The authors' approach is one oriented towards the patient seen in his / her own humanity, this being a compulsory step in having a successful outcome. The authors start from the definition of what is to be human (Cole 3). Likewise, they state that "defined by disciplines, the humanities range from languages, literature, history, and philosophy to religious studies, jurisprudence and those aspects of the social sciences (in particular anthropology, sociology and psychology) that emphasize interpreting, valuing, and self-knowing […]. Rather than mathematical proof or reproducible result (i.e. scientific ways of knowing) humanities scholarship and education are dedicated to understanding human experience through the disciplined development of insight, perspective, critical understanding, discernment and creativity" (Cole 3). This statement is definitory for the book and the very understanding of the role of Medical Humanities in students' training. The idea is to never lose sight of the individual that is there in every patient at their most vulnerable time, when being sick. As Maria Giulia Marini stated, "Narrative medicine as well as medical humanities mainly developed in the twentieth and twenty-first century as a tool to give voice back to patients, fragile people, and persons who had no right to speak and claim how they lived their disease" (Marini 13). The theoretical information and rigid knowledge are useful but they are never enough in carrying out the medical act at its best. Our doctors have to be able to get their perspective, develop their critical thinking skills in order to better understand the human experience. It is only these disciplines in the area of the humanities that are likely to develop these skills. Therefore, Thomas Cole's book comes as an excellent guide for those wanting to improve their students' experience in the field of healthcare.

In the introduction of the book the authors establish the origins of Medical Humanities, also discussing its sources: "Medical Humanities […] draws on many disciplines, including history, literature, philosophy, religion, anthropology, sociology, and other arts and sciences" (Cole 7). The core idea is that Medical Humanities draws from many disciplines to examine issues related to the development and practice of medicine and health care (Cole 7). This idea is very important throughout any teacher's endeavor. The goal of such discussions is always to see how it can add to perfecting a doctor-patient relationship, trying to open new ways to approach the patient from a more complex angle so as to embitter their experience throughout the medical act. The whole effort is to ensure that the patient gets a better experience based on the doctor's ability to understand more of the complexities of their actions. The authors also discuss the tension between the practical / instrumental and the intellectual / critical, raising the issue whether the ultimate purpose of the study of Medical Humanities is that of producing more humane physicians and better patient care versus practicing the humanities to generate new knowledge and critical thinking (Cole 8). Eventually its scope is that of "bridging the gulf between science and human experience, educating more humane physicians; and recapturing the notion of medicine as a learned profession rather than vocational training" (Cole 9). The scope of the book, along with the authors' understanding of Medical Humanities is outlined in

the introduction of the book: "We define medical humanities as *an inter- and multidisciplinary field that explores contexts, experiences, and critical and conceptual issues in medicine and health care, while supporting professional identity formation*" (Cole 12). Thus, the book is divided into four parts, *History and Medicine*, L*iterature, the Arts and Medicine*, *Philosophy and Medicine, Religion and Medicine*. Each section includes essential topics relevant for every discussed domain. *History and Medicine* focuses on the doctor-patient relationship, the history of disease, and the history of medical education. The *Literature, the Arts and Medicine* section focuses on the exploration of some major literary works, and hence narrative medicine. According to Alan Bleakly, this has been a major shift in the evolution of Medical Humanities as a discipline: "In the development of the medical humanities in medical education, a first wave of interest saw the medical humanities introduced to medical students as modules in ethics and the history of medicine, while this gradually expanded to include narrative-based medicine and topics such as how looking at art may help medical students to look more closely at patients" (Bleakly 47). *The Philosophy and Medicine* section uses various tools and perspectives in philosophy to clarify definitions and goals of medicine. *The Religion and Medicine* section draws on religious studies and theology linking these to address spiritual and cultural issues (Cole 16). Each chapter of the book is followed by a section of exercises for critical thinking and character formation which is designed in a very thoughtful way to take all the discussion further and get the students involved by making them think all the issues through their own experience. This section is usually made up of questions for discussion, where students are invited to reflect on their own experiences related to the subject covered in that specific chapter. This is followed by a *suggested writing experience* which is an invitation to students to reflect in writing to those topics. The *suggested viewing* contains some recommendations for students to watch some films related to the topic. Likewise, the *suggested listening and reading* sections are invitations for students to check further materials involving developing listening and reading skills. For any foreign language teacher using this great book the exercises at the end of each chapter are also very helpful from the point of view of dealing with the four important skills in a language, reading, speaking, writing and listening. Furthermore, most of the times, all the activities involved are culture-oriented, so students get some cultural experiments as well.

The first chapter, devoted to *history and medicine*, outlines from the very beginning the role of history which is also seen from a cultural perspective: "History offers perspectives on our present moment. It is where we turn to understand where we have been, where we might be going, and why. It is a field that identifies the guiding values, social contexts, power relationships, and contested cultural meanings that have formed the world we live in" (Cole 21). This chapter is very challenging in addressing the problem of the level of the doctor's engagement in the patient's welfare. When analyzing the doctor-patient relationship, the chapter begins by having a look at the Hippocrates's oath, the first document that tried to outline some of the major issues around the doctor-patient relationship. The Hippocratic model emphasized the importance of the doctor acting in the best interests of the patient (Cole 27). The authors put forward the idea that patients no longer have this feeling, that doctors are likely to act in their best interests. Therefore, a case study presented in this chapter invites students to think about the values depicted in the Hippocratic oath and say which ones are still important today and which ones we regard as controversial (Cole 29). Likewise, students are expected to name those clinical practices that are no longer relevant today. Another interesting point of view presented in this chapter is the one related to medieval religious norms and the authority of doctors. During medieval times a priest was frequently seen as more important than a doctor and, as the authors say, "salvation of the soul took precedence over the health of the body" (Cole 29). Nonetheless, a correct understanding of the Christian moral values came later, when the New Testament was correctly understood, in the sense that with Jesus Christ we witness a

turning point in understanding that man's life is important – it is worth revisiting those moments when Jesus Christ cures some ill people, stressing the above-mentioned idea that life is worth being lived. The Renaissance marked the birth of medical ethics. This chapter also describes another interesting switch that happened within the transfer towards modern times. If in the first part of the 19th century, people would go to the doctor's office for serious problems (coughing up blood, bowel obstructions), by the later part of the century, people would visit the doctor for less serious symptoms (Cole 33). The end of this chapter provides us with a good sample of exercises for critical thinking and character formation. The questions for discussion invite students to describe their favorite doctor or their ideal doctor; while stating the proper attitude they should have towards their patients. The writing task requires them to think about their last visit to the doctor, asking them to say how long they had to wait, where the meeting took place and what they talked about during the examination. These are excellent activities that would make students see things from the other side, that is get a patient's perspective. This is the only way that some future professionals could learn about empathy.

In the same chapter that speaks about the relationship between *History and Medicine*, the authors have a subchapter entitled *Constructing Disease*. The authors speak about the whole turning point that took place in the way diseases were seen starting with the enlightenment up to the scientific revolution and the birth of modern medicine. The discovery of penicillin strongly impacted some diseases that came to be seen quite differently: leprosy, bubonic plague, influenza and some other similar diseases. The exercises following this subchapter are worth being mentioned as students are required to give account of a serious disease in the family, to discuss how it impacted the whole family. Another effective way for a future doctor to discover how a certain disease can impact the lives of other members of the family along with the patient's job. This is another reason why a patient should be treated as an individual whose context is always different from another patient who may be suffering from a similar disease. The doctors' training and education is discussed in *Educating Doctors*, another chapters that gives a thorough look at the medical education throughout centuries and across different European countries, raising questions that are quite challenging even today: what is the best way to learn for a student, from theoretical lectures or from direct experience? If we are to refer to things as they are nowadays, we cannot help but notice that the theoretical approach has been diminished. Nonetheless, probably the best approach would still be the one that would set an equilibrium between the two. No matter how available information is today, medical information needs to be guided, and no one should take things as they are on the internet: "For 500n years, both the content of medical education and social class of teachers, students, doctors, and patients varied little. Medicine was largely understood as a learned profession that was studied in universities, conveyed in Latin, and divorced from the practical, hands-on works of surgeons, pharmacists, or other healers. In the 18th century, however, practical rather than theoretical training gained the upper hand, books were published in national languages, and hospital teaching took hold. A physician's success now required a first-hand knowledge of health and disease *and* a mastery of new academic subjects – physiology, chemistry, botany, pathology, comparative anatomy and therapeutics. By the end of the century, the gap between medical theory and practice had virtually disappeared" (Cole 63). Medical education had evolved a lot from the 18th to the 19th century in the sense that it came to include more academic subjects, while in the 20th century, medical education came to be associated with health centers. Among the questions for discussion, mention should be made of the one that requires students to state their own opinions regarding the balance between lectures and hands-on experiences.

Technology and Medicine seeks to speak about the progress of technology and the way in which that affected the patient. The invention of the stethoscope is mentioned in this respect. It is interesting again, in the final section of the chapter, to check the questions for discussions.

Students are asked to reflect on the impact of the iPhone on our health. Now it is very easy for any owner of such an electronic device to keep track of their health, to watch the calories they eat, check their heart rate and the number of steps they take every day. Students are also asked to think about the amount of technology they can see today in a doctor's office. The following chapter discusses *Death and Dying*, some challenging topic as death has been avoided as a subject during some centuries, while even today we can speak about discrepancies between the Western and the Eastern Christian perspectives: "Overall, this chapter emphasized that the meaning of death and dying have changed throughout history, and that a greater awareness of this history can help us understand and enhance our thinking about death and dying today" (Cole 119). The questions for discussion and the writing exercise are all very challenging. Students are asked to think of the ideal death and further, where we should die and next to whom. Likewise, what the ideal circumstances of death would be.

The large chapter on *Literature and Medicine* brings in front of the readers an interesting category of writers, i.e. doctor-writers. The authors ask themselves if there are any areas of medicine that are more likely to trigger the passion for writing. They discuss the cases of Richard Selzer (who wrote about the ill and injured people), William Carlos Williams (who wrote poetry in the American idiom) and Kate Scannell (who wrote about patients dying from AIDS). The effort of doctor-writers to write is effective as "it illuminates difficult problems in vivid and unique ways" (Cole 195). In the section for questions to discuss, the authors ask the question where doctors should write about their own experience. The answer is evident in the sense that this is the only way to gain access to an authentic experience. Nonetheless, we believe that when using literature as a tool for Medical Humanities, we should explore it in a more complex way. Literature should not be seen only from the perspective of experiencing illness. This is obviously an important part of literature's exploration in the field of Medical Humanities. Nonetheless, the power of storytelling can be understood in so many ways, in 1st person narratives that will enable students to see how our mind works, how people may manipulate, why a character chooses a certain chronology of events. Undoubtedly literature has many more areas that can be explored in the context of Medical Humanities.

Philosophy and Medicine mainly refers to the analysis of medicine from a philosophical point of view: "Philosophy of medicine engages traditional questions of philosophy in light of medical practice. In other words, it examines medicine in light of epistemology, logic, metaphysics, ethics, and aesthetics […]" (Cole 211). The most challenging part of this chapter refers to the way we understand health in the 21st century, and the conclusion is that health is more desired than understood (Cole 237). The most important switch we witness nowadays is that the concepts of health and disease have important implications in our everyday lives as "many behaviors and experiences that were previously understood in religious and moral terms are now understood as medical problems" (Cole 238). The questions addressed at the end of the chapter are very challenging as well. Students are invited to share their opinions related to how they come to realize they are sick, when they are sick. Likewise, they may write about what it means to be healthy. The next chapter is devoted to *Religion and Medicine* states from the ve.ry beginning that religion, though very important in a patient's life, is underdiscussed in the field of Medical Humanities. The chapter explores the most important religions in the world, Hinduism, Buddhism, Judaism, Islam and Christianity. The most important question to be addressed is whether religion is of any help in medicine. The conclusion is that it does help, but a doctor should always be aware of the patient's coping mechanism with that. Other topics to be discussed in this chapter are religion and bioethics, and suffering and hope: "While it is not possible to relieve all of the causes of suffering, we can do our best to create the conditions of hope" (Cole 370).

The conclusion of the book, after having explored all the important territories that may mingle with Medical Humanities, is that the major scope of studying such a topic is that of

raising the awareness of limits and respect for diversity in healthcare: “Medical Humanities will never straighten out the crooked timber of humanity. Instead, it cultivates awareness of limits and respect for difference in health care. It also opposes abuse of power and aspires to justice in medicine and health policy. Above all, it engages students in their own learning and in the development of their own humanity. It helps prepare them for a life of reflective practice and action in the professional and public worlds” (Cole 377). Obviously, the book does more than that. A medical student who goes through all the information provided by the book will discover a whole new world that will enable them to understand the patient better and consequently to build a better relationship with them.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bleakly, Alan. **Medical Humanities and Medical Education**. New York: Routledge, 2015.
2. Cole, Thomas R. & Nathan S Carlin, Ronald A. Carson. **Medical Humanities. An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
3. Goyal, Arden & Arden Hegele (eds). **Culture and medicine. Readings in the Health and Medical Humanities**. London: Bloomsbury Academic, 2023.
4. Marini, Maria Giulia. **Narrative Medicine. New York: Springer, 2016**

PARENT-EDUCATOR COLLABORATION IN CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT: CONTEXTUALIZATIONS IN EARLY EDUCATION

Angelica Hobjilă
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: *Language development, one of the fundamental dimensions of early education, is considered in this paper, by referring to the activities of parents, educators and the collaboration between them. Both the curricular documents and the specialized works provide a series of particular coordinates subsumed to the development of children's language from birth to 3 years (the period mainly targeted in this article, in the sphere of early education).*

"Development of language, communication and the premises of reading and writing" (Curriculum, 2019) implies, in early education, dimensions focused on oral communication (receptive and expressive) and on familiarizing children with elements subordinate to written communication. If the activities of educators reflect the typology provided in the Curriculum (2019) - freely chosen games and activities, routines and transitions, thematic activities, the role of parents is to create an environment favourable to verbalization, communication, adult-child relationships; in this context, parent-educator collaboration is also very important (if the child attends an early education institution, related to the 0-3 age stage). The objective of this paper is, in this sense, to inventory the main language development activities that require the concerted action of parents and educators.

Keywords: *language development, early education, parents' activities, educators' activities, collaboration*

Introducere

Dezvoltarea limbajului şi a comunicării copiilor reprezintă o coordonată esenţială în evoluţia acestora, reperele fiind importante, în sfera educaţiei timpurii, încă din primele luni de viaţă, atât în mediul familial, cât şi – când este cazul – în cel al instituţiilor subsumate antepreşcolarităţii şi, ulterior, preşcolarităţii. Antepreşcolaritatea – vizată, cu precădere, în lucrarea de faţă – se constituie într-o perioadă de acumulări centrate, conform *Curriculumului pentru educaţia timpurie* (2019), pe dimensiuni subordonate comunicării orale (la nivel de receptare şi exprimare) şi premiselor citirii şi scrierii, cu precizarea că aceste dimensiuni sunt adaptate, la nivelul exemplificării de comportamente şi practici de sprijin (atât în *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, 2024, cât şi în didactici/lucrări de specialitate), particularităţilor copiilor de acest nivel de vârstă.

Având în vedere impactul deosebit al acestei perioade în dezvoltarea limbajului şi a comunicării copiilor, este imperativă colaborarea principalilor agenţi ai educaţiei cu care interacţionează, în antepreşcolaritate, copiii: părinţii (eventual, bunicii, din mediul familial) şi educatorii (şi alte categorii de personal din creşe). Lucrarea de faţă are ca obiectiv, în acest context, inventarierea de activităţi pe care părinţii şi educatorii, în manieră dezirabil concertată, le pot propune antepreşcolarilor în diferite situaţii de comunicare reală şi/sau (re)creată, în vederea optimizării dezvoltării limbajului şi a comunicării acestora.

1. Antepreşcolaritatea – repere curriculare şi premise ale dezvoltării limbajului copiilor

Documentele de ordin curricular care fundamentează, în România, proiectarea şi derularea de activităţi la nivel preşcolar sunt *Curriculumul pentru educaţia timpurie. Anexă la*

Ordinul ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4694/02.08.2019 (2019) şi, în completarea acestuia, *Reperele fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani. Anexă la Ordinul de ministru nr. 4628/07.06.2024* (RFIDTC, 2024). Curriculumul prevede, pentru perioada 0-36 de luni, domeniile de dezvoltare şi dimensiunile acestora; dintre domenii (alături de „Dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi a igienei personale", „Dezvoltarea socio-emoţională", „Capacităţi şi atitudini faţă de învăţare", „Dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii"), de interes în contextul lucrării de faţă este „Dezvoltarea limbajului, a comunicării şi a premiselor citirii şi scrierii", ilustrat prin trei dimensiuni: „1. Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute; 2. Mesaje orale în diverse situaţii de comunicare; 3. Premise ale citirii şi scrierii, în contexte de comunicare cunoscute" (Curriculum, 2019, p. 21). Comportamentelor asociate acestor dimensiuni li se pun în corespondenţă, în RFIDTC, o serie de indicatori şi exemple de „practici de sprijin" atât pentru părinţi, cât şi pentru educatori, pentru cele două perioade de vârstă subordonate antrepreşcolarităţii: naştere – 18 luni, 18-36 de luni (RFIDTC, 2024, pp. 86-112).

De la tipurile de plâns asociate unor contexte particulare, de la primele zâmbete, de la mânuţele întinse către cineva/ceva, de la primele sunete emise, subsumate gânguritului şi de la reacţiile părinţilor/educatorilor la toate aceste manifestări, începe comunicarea, efortul ulterior constituindu-se într-un „proces interactiv" în care copilul învață să utilizeze unități de ordin fonetic/fonologic, lexical-semantic, morfologic, sintactic, „în prezența și asistat/susținut/stimulat continuu de aparținători/familie, de grupurile de joacă formale (în cadrul serviciilor de educație timpurie) ori informale, sau de către comunitate" (RFIDTC, 2024, p. 87). Alături de modelele comunicative din mediul familial şi din cel al creşei, este foarte importantă raportarea adulţilor la carte, la problematica lecturii şi a comunicării în/prin desen/scris, toate acestea fiind „variabile care influențează și determină achizițiile copilului cu dezvoltare tipică în domeniul dezvoltării limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii" (RFIDTC, 2024, p. 87). Achiziţiile aferente subdomeniilor *Dezvoltarea limbajului şi a comunicării* şi *Premisele citirii şi scrierii* sunt facilitate prin coroborarea practicilor de sprijin subsumate activităţilor părinţilor şi ale educatorilor cu care interacţionează antepreşcolarii, de unde utilitatea exemplificării unor astfel de practici în documente accesibile persoanelor implicate.

Dincolo de aceste repere generale, studiile de specialitate semnalează, pentru acest nivel de vârstă, o serie de elemente de specificitate – ca oportunităţi sau riscuri – care trebuie cunoscute şi avute în vedere de către părinţi şi educatori în crearea cadrelor de dezvoltare a limbajului copiilor. De exemplu, un studiu care a analizat dezvoltarea vocabularului copiilor la 10 luni, la 2 ani şi la 5 ani, în relaţie cu expunerea acestora la dispozitive de tipul TV, smartphone, tabletă, a atras atenţia asupra faptului că expunerea timpurie a copiilor la ecrane este pusă în relaţie cu un nivel scăzut al dezvoltării vocabularului (Sundqvist *et al.,* 2023); în plus, folosirea ecranelor la vârsta de 2 ani determină întârzieri în dezvoltarea limbajului atât la vârsta respectivă, cât şi ulterior (de exemplu, la 5 ani – al treilea reper din studiul menţionat – Sundqvist *et al.*, 2023, p. 521). De altfel, impactul pe care media digitală îl are asupra dezvoltării limbajului copiilor semnalează faptul că urmărirea, sub vârsta de 3 ani, a producţiilor video este în relaţie invers proporţională cu dezvoltarea limbajului antepreşcolarilor, cu precizarea că pot apărea variabile legate de tipul de producţii video, scopul cu care sunt urmărite, intervalul de timp, caracterul interactiv al activităţii etc. (Kucker *et al.,* 2024, p. 1038); în acest sens, recomandarea Academiei Americane de Pediatrie (2020) este ca până la 18 luni copiii să nu aibă acces la media (vezi şi Ani-Rus *et al.,* 2924, p. 345), iar între 2 şi 5 ani, să nu se depăşească o oră de expunere a copiilor la media, cu implicarea activă, responsabilă a părinţilor/educatorilor în aceste activităţi, avându-se în vedere faptul că aceste etape de vârstă sunt „critice pentru dezvoltarea limbajului" (Kucker *et al.,* 2024, p. 1032), fiind subliniată în multe studii de specialitate asocierea timpului alocat ecranelor cu minusuri atât în

dezvoltarea limbajului şi a comunicării copiilor (Brushe *et al.*, 2024; Rayce *et al.*, 2024), cât şi în relaţionarea adult – copil (Brushe *et al.*, 2024).

În condiţiile în care, în contemporaneitate, „copiii ajung să ia contact cu niveluri nefirești de stimulare senzorială la vârste din ce în ce mai fragede, iar lumea prezentată în aplicațiile virtuale este mult mai rapidă și mai atractivă față de lumea reală" (Ani-Rus *et al.*, 2024, p. 326), sunt cu atât mai importante interacţiunea adult/părinte/educator – copil (Karousou & Economacou, 2024, p. 1), „calitatea interacţiunii profesor – copil" (Cadima *et al.*, 2023), respectiv jocul în dezvoltarea limbajului copiilor, cu implicarea/suportul adulţilor (Skolnick Weisberg *et al.*, 2013). Este potenţată, de exemplu, asocierea pozitivă între dezvoltarea limbajului şi relaţia de apropiere educator – copil, în timp de dependenţa copilului de adult şi conflictele sunt asociate cu întârzieri în dezvoltarea limbajului antepreşcolarilor (Alves *et al.*, 2024). De asemenea, sunt recomandate, ca având efecte benefice, expunerea copiilor la „lumea cărților tipărite", crearea unui ritual zilnic de lectură (Ani-Rus *et al.*, 2024, p. 355), familiarizarea copiilor cu disciplina spectacolului, cu teatrul, dansul, muzica etc. şi chiar folosirea desenelor animate ca „instrument valoros în educația timpurie" (Mestic & Poptean, 2024, p. 297), însă ales și utilizat cu responsabilitate, implicând activ copilul în procesul descoperirii și prelucrării de elemente din fiecare secvență vizionată.

În plus, deşi studiile consacrate rolului lecturii la nivel antepreşcolar sunt puţine (în comparaţie cu cele alocate altor categorii de vârstă), sunt evidente avantajele lecturii împărtăşite, active, acestea plasându-se pe direcţia dezvoltării vocabularului copiilor (cu precizarea că dezvoltarea timpurie a vocabularului este pusă în relaţie cu beneficii în dezvoltarea ulterioară a copiilor – Blesses *et al.*, 2016), a familiarizării cu structuri corecte din punct de vedere gramatical (Karousou & Economacou, 2024, p. 2), precum şi pe cea a unei relaţionări optime, a împărtăşirii de emoţii şi gânduri asociate cărţilor/textelor citite de către părinte/educator copiilor. Un studiu realizat prin implicarea a 740 de părinţi a arătat că, în etapa 6-8 luni, copiilor li se citeşte mai puţin de o dată pe lună, pentru ca după vârsta de 8 luni, frecvenţa să crească la o dată pe zi (Karousou & Economacou, 2024, p. 9). Progresele înregistrate au urmărit componenta nonverbală şi pe cea verbală a comunicării copiilor, cu precizarea că există multe variabile care pot influenţa dezvoltarea limbajului antepreşcolarilor: „mediul de învățare de acasă, stilul comunicativ părinte-copil și utilizarea discursului explicativ, stilul de parenting cald și receptiv, dinamica interacțiunilor familiale, rutinele și ritualurile, convingerile părinților în ceea ce privește rolul lor în dezvoltarea limbajului copilului, calitatea educației și îngrijirii timpurii și activitățile lingvistice asociate acestora, convingerile educatorilor cu privire la rolul lor în dezvoltarea limbajului copiilor, implicarea părinților și relația părinte-educator (e.g., Burchinal et al., 2000; Hirsh-Pasek et al., 2015; Penderi & Papanastasatou, 2022; Weigel et al., 2007)" (Karousou & Economacou, 2024, p. 18).

Rolul deosebit al implicării părinţilor în educaţia copiilor, atât acasă, cât şi în mediul şcolar (Wildmon *et al.*, 2024) este subliniat şi în studii care prezintă o serie de modele de participare a familiei și a comunității la educația copiilor: „modelul sferelor de influență suprapuse – Joyce Epstein", „modelul funcțional – Bryan și Holcomb McCoy", „modelul dezvoltării de alianțe la nivel comunitar – Ferguson" (Preda *et al.*, 2022a, pp. 224-226). Particularizând, „acasă, implicarea părinţilor presupune angajarea acestora în călătoria educațională a copilului lor dincolo de sala de grupă/clasă. O astfel de implicare include crearea unui mediu familial încurajator, care sprijină învățarea și creșterea copilului. Părinții pot crea un spațiu special destinat activităților educaționale, pot facilita gestionarea eficientă a timpului, pot avea conversații educaționale, pot încuraja lectura împărtășită și pot crea, pentru copil, experiențe bogate din punct de vedere cultural" (Wildmon *et al.*, 2024, p. 2); de asemenea, în mediul şcolar, părinţii copiilor pot fi implicaţi prin activităţi de voluntariat, prin conferinţe destinate acestora, prin invitarea la activităţile copiilor etc., toate acestea jucând „un rol esențial

în evoluţia academică, socio-emoțională și comportamentală a copiilor" (Wildmon *et al.*, 2024, p. 19), fiind evident caracterul dezirabil al acţiunilor coroborate părinţi-educatori în activităţile propuse antepreşcolarilor şi în contextele cotidiene de relaţionare şi comunicare cu aceştia.

2. Contextualizări ale activităţii părinţilor/educatorilor şi ale colaborării acestora în educaţia timpurie

Dezvoltarea limbajului, a comunicării şi a premiselor citirii şi scrierii implică, în antepreşcolaritate (şi nu numai) acţiuni coroborate în planul familiei şi, atunci când este cazul, în cel al creşei sau al altor instituţii/centre care propun activităţi copiilor, fie şi doar contextual, la acest nivel de vârstă. Este imperativă, în condiţiile raportării copiilor la mai multe persoane (aici, părinţi, educatori), colaborarea dintre aceste entităţi – colaborare ce se poate concretiza în discuții individuale/întâlniri de consiliere individuale periodice, implicarea părinților în activitățile desfășurate în mediul organizat al creșei, „întâlnirile de grup cu părinții", scurte discuții la aducerea/luarea copiilor la/de la creșă etc. (Preda *et al.*, 2022a, pp. 227-229) – astfel încât intervenţiile pe linia creării unui mediu stimulativ, pentru antepreşcolari, din punct de vedere comunicativ şi relaţional să fie consecvente şi coerente.

Având ca ţintă particulară – în contextul lucrării de faţă – dezvoltarea optimă a limbajului şi comunicării la acest nivel de vârstă, în întâlnirile individuale, discuțiile educator – părinte pot fi centrate, printre altele, pe provocările întâmpinate în comunicarea cu antepreșcolarii, pe soluțiile care funcționează, atât din perspectiva educatorului, cât și din cea a părintelui, pe regulile comune respectate în relaționarea și comunicarea cu cei mici. Participarea părinților la activitățile desfășurate în creșă facilitează, pe de altă parte, pentru aceștia, observarea unui model de utilizare a limbii române literare actuale, de comunicare eficientă cu antepreșcolarii (implicând pronunțarea corectă a sunetelor, accentuarea corectă a cuvintelor, un ritm mediu al vorbirii, evitarea utilizării excesive a diminutivelor etc.), iar discuțiile colective, la nivelul grupului de părinți, permit împărtășirea de bune practici, de dificultăți, dar și de soluții, de contraexemple în comunicarea și relaționarea cu antepreșcolarii, dar și de alternative pentru acestea.

Modelele de utilizare a limbii române şi a valenţelor comunicării verbale, nonverbale şi paraverbale sunt contextualizate diferit/nuanţat în demersurile propuse de către educatori, în creșă, atât în cadrul activităţilor tematice derulate în antepreșcolaritate – jocuri de diferite tipuri, activități artistice și de îndemânare, activități de muzică și mișcare, activități de creație și comunicare, activități de cunoaștere și activități în aer liber (Preda *et al.*, 2022b, pp. 150-151) –, cât și prin „transformarea activităților de rutină și tranziție în activități de învățare" (Preda *et al.*, 2022b, p. 157). Relevante devin, în acest sens, rutinele cu rol în dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor, implicând și colaborarea părinte – educator: aducerea și luarea copiilor la/de la creșă, întâlnirea cu personalul creșei, salutul, împărtășirea de informații/emoții; întâlnirea de dimineață/întâlnirea copiilor în sală de grupă, salutul, recunoașterea/numirea emoțiilor, familiarizarea cu regulile subordonate disciplinei comunicării și, în general, disciplinei grupului (reguli fixate prin enunțuri simple, cuvinte-cheie și imagini sugestive); gimnastica de înviorare – eventuala asociere a mișcărilor cu numere, structuri ri(t)mate; secvențele de îngrijire (toaletă, schimbarea hainelor etc.) – cu verbalizarea elementelor spațiale și temporale, numirea obiectelor de îmbrăcăminte, încălțăminte etc.; igiena și servirea mesei - verbalizarea tuturor acțiunilor (inclusiv prin scurte poezii sau cântecele) și numirea tuturor obiectelor folosite, a părților corpului, a alimentelor, veselei etc. facilitând fixarea unor lexeme în vocabularul activ al copiilor; somnul și etapa de relaxare de după-amiază – asociate și cu lectura/audierea unei povești, povestirea unei întâmplări reale sau imaginare etc. De asemenea, tranzițiile dintre rutine și activitățile de învățare implică, frecvent, actualizarea unor elemente din folclorul copiilor: cântece-joc, cântece-formulă, recitative-numărători, frământări de limbă

(simple, la acest nivel de vârstă), cu rol în exersarea pronunţiei anumitor sunete, activizarea/dezvoltarea vocabularului etc.

Reperele fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani (2024) oferă numeroase exemple concrete de bune practici/„practici de sprijin" atât pentru educatori, cât şi pentru părinţi (uneori, cu indicaţii doar pentru mediul familial sau pentru activităţile din creşă); astfel, pe direcţia familiarizării copiilor şi a exersării, de către aceştia, a coordonatelor comunicării receptive, se recomandă utilizarea, de către părinţi şi educatori, a „vorbirii paralele", verbalizarea oricărei acţiuni, numirea fiecărui obiect/aliment etc. şi solicitarea indicării – de către copil – a obiectului denumit, stabilirea şi păstrarea contactului vizual, interpretarea de cântece care conţin onomatopee, sunete/structuri repetitive, lectură zilnică – implicând şi explicarea de cuvinte noi/asocierea acestora cu imagini/obiecte/sunete concrete etc., utilizarea unui limbaj bogat, expresiv, cu evitarea diminutivelor nejustificate într-un anumit context, iniţierea şi purtarea de dialoguri, chiar dacă iniţial răspunsurile antepreşcolarilor sunt nonverbale sau onomatopeice, realizarea de jocuri de tipul *Unde este…?, Ascunde…!, Fă ca mine!*, explicarea unor acţiuni tip cauză – efect, pentru a motiva unele solicitări/interdicţii, iniţierea de discuţii despre cărţi, reviste, imagini, fotografii etc. (RFIDTC, 2024, pp. 88, 90); folosirea unui ton prietenos, articularea corectă a cuvintelor, „jocuri de ascultare și înțelegere" (Preda *et al.*, 2022b, pp. 144-146) etc.

Pe linia comunicării expresive, sunt oferite, în RFIDTC (2024, pp. 92, 94, 96), exemple de practici de sprijin comune părinţilor şi educatorilor de tipul: oferirea, în mediul familial şi în cel al creşei, de modele de comunicare verbală, nonverbală şi paraverbală, stimulând valorificarea de către copii a elementelor subsumate acestora; implicarea antepreşcolarilor în dialoguri, adulţii reacţionând la mesajele transmise nonverbal/verbal – de către copii; folosirea de marionete/păpuşi în asociere cu secvenţe de lectură, respectiv cu situaţii de comunicare (re)create; crearea de contexte în care antepreşcolarii să interacţioneze şi să comunice cu diferite persoane (copii/adulţi), să se prezinte, să transmită informaţii minimale (de exemplu, indicarea vârstei cu degetele); încurajarea comunicării copiilor, dublând – în varianta corectă – propoziţiile incomplete sau cu dificultăţi în pronunţie; utilizarea pauzelor-invitaţie după adresarea unei întrebări, oferind astfel timp copilului să răspundă nonverbal/verbal/acţional; implicarea copiilor în discuţii în cadrul cărora le adresaţi întrebări deschise, neîncurajând – în a doua parte a antepreşcolarităţii – răspunsurile monosilabice; realizarea de jocuri de tipul *Eu spun una, tu spui multe!, Mama şi puii ei* etc.; exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe, cu accent pe pronunţarea corectă a sunetelor; crearea unui mediu stimulativ auditiv etc.; utile sunt, de asemenea, indicarea și numirea de obiecte, numirea emoțiilor, oferirea de răspunsuri la întrebările adresate de copii, jocuri centrate pe experiențe senzoriale (Preda *et al.*, 2022b, pp. 144-146) etc.

Pentru subdomeniul *Premisele citirii şi scrierii*, este benefică, în antepreşcolaritate, implicarea părinţilor şi a educatorilor în: crearea unei miniblioteci – acasă şi în sala de grupă de la creşă – cu rafturi la care copiii să aibă acces, pentru a descoperi cărţi de diferite tipuri, reviste, albume foto, jetoane etc.; iniţierea de discuţii plecând de la intuirea imaginilor din cărţi, asocierea cu poveşti şi cu experienţe reale; utilizarea lecturii împărtăşite, interactive, oferind un model de folosire a cărţii şi implicând copilul în actul lecturii – prin reproducerea de onomatopee, numirea unor imagini, continuarea unei replici etc.; asigurarea unui mediu cu încărcătură afectivă, asociat actului lecturii; crearea unei cărţi despre copil, cu fotografii ilustrând etape şi experienţe din viaţa acestuia; încurajarea „citirii" de imagini/„cărţi" de către antepreşcolari; jocuri de exersare a discriminării auditive şi de redare a unor ritmuri/sunete/succesiuni ri(t)mate; interpretarea de poezii/cântece, jocuri tip karaoke; încurajarea copiilor de a alege o carte preferată şi de a verbaliza ceea ce au desenat; utilizarea – în comunicarea cu antepreşcolarii – a termenilor *carte, copertă, titlu*; exersarea poziţiei corecte în mânuirea cărţii; oferirea modelului de asocierea a actului lecturii cu o stare de bine,

cu bucurie, amuzament; încurajarea repovestirii, de către antepreşcolarul mare, a ceea ce a audiat; valorificarea de jetoane cu imagini şi cuvinte care denumesc imaginile; încurajarea folosirii mâinii, a degetelor, a diverselor instrumente de scris/desen/pictură etc., pentru a transmite mesaje pe coli de hârtie, pe tablă, pe peretele acoperit cu autocolant etc.; exersarea poziţiei corecte la scris/desenat/pictat etc. (RFIDTC, 2024, pp. 98, 100, 102, 104, 106, 108, 110); lecturi zilnice, explicarea unor cuvinte folosite pentru prima oară, punerea la dispoziția copiilor a unei varietăți de cărți, reviste, jocuri de diferite tipuri, crearea de contexte de interacțiune copii – cărți, realizarea de desene împreună cu antepreșcolarii, exersarea desenului și a scrisului pe diferite suprafețe, cu diverse instrumente (Preda *et al.*, 2022b, pp. 144-146) etc.

Acestor modalităţi de abordare – explicită/implicită – a conţinuturilor subsumate sferei limbii şi comunicării le pot fi asociate și diverse instrumente și resurse educaționale digitale valorificabile, în antepreșcolaritate, în dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii: materiale de pe Canva, Twinkl, YouTube, Livresq, Bookcreator, makebeliefscomix.com etc. (Mestic & Catalano, 2022, pp. 326-327), implicând reproducerea de onomatopee/structuri ri(t)mate, repetarea unor formule de politețe, audierea de povești, vizionarea punerii în scenă a acestora, exerciții de dicție, prezentarea orală a unor imagini observate/intuite etc.

Astfel de practici de sprijin implică o manieră concertată de valorificare a acestora de către părinţi şi educatori, fiind necesară colaborarea dintre cele două instanţe educaţionale, astfel încât antepreşcolarii să nu fie plasaţi în demersuri contradictorii. De aici, rolul deosebit al comunicării şi relaţionării eficiente părinte – educator, implicând întâlniri directe, individuale şi/sau de grup, centrate pe împărtăşirea şi exemplificarea de bune practici, pe inventarierea de probleme/provocări întâmpinate în mediul familial şi/sau în cel al creşei în sfera dezvoltării limbajului şi a comunicării antepreşcolarilor, respectiv pe identificarea de soluţii pentru prevenirea/depăşirea acestor dificultăţi.

Concluzii

Antepreşcolaritatea se constituie într-o perioadă de oglindire, în comunicarea şi relaţionarea copiilor, a reperelor din mediul familial şi din cel al creşei, al stilurilor comunicative ale persoanelor cu rol în educaţie (părinţi, educatori), de unde necesitatea unor acţiuni coroborate, în cazul în care antepreşcolarii intră în contact cu mai multe instanţe educative.

Dezvoltarea limbajului, a comunicării şi a premiselor citirii şi scrierii implică o serie de demersuri particulare, dincolo de modelele cotidiene de utilizare a limbii române literare, a structurilor comunicative şi a formelor verbale, nonverbale şi paraverbale subsumate acestora, care, pe de o parte, să prevină expunerea copiilor la influenţe riscante (de exemplu, utilizarea tehnologiei până la 18 luni, respectiv nerespectarea limitelor optime, după această vârstă) şi, pe de altă parte, să faciliteze dezvoltarea optimă a copiilor pe multiple paliere. Astfel de repere sunt ilustrate, în documentele curriculare în vigoare şi în lucrări de specialitate relevante în domeniu, prin exemple concrete de „practici de sprijin”/exemple de bune practici atât pentru părinţi, cât şi pentru educatori, inclusiv pe linia colaborării dezirabile dintre aceştia, ca premisă pentru dezvoltări, particularizări, contextualizări ulterioare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alves, A., Guedes, C., & Cadima, J. (2024). The power of teacher-toddler relationships and stability of care for language development. *Social Development*, 33(1), e12702.
2. American Academy of Pediatrics (2020). New Recommandations for Children's Media Use (January 31, 2020), https://www.pathwaypeds.com/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use/, accesat pe 08.12.2024.
3. Ani-Rus, A., Catalano, C., & Catalono, H. (2024). Riscurile, consecinţele şi beneficiile utilizării tehnologiilor digitale la vârstele timpurii. In H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Educaţia timpurie digitală: cadre teoretice şi aplicative* (325-365). Bucureşti: Didactica Publishing House.
4. Blesses, D., Makransky, G., Dale, P.S., Højen, S., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1461-1476. https://doi.org/10.1017/S0142716416000060.
5. Brushe, M.E., Haag, D,G., Melhuish, E.C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen Time and Parent/Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), pp. 369-375. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.6790.
6. Cadima, J., Aguiar, C., Guedes, C., Wysłowska, O., Salminen, J., Slot, P., … Lerkkanen, M.K. (2023). Process Quality in Toddler Classrooms in Four European Countries. *Early Education and Development*, 34(7), 1565-1589. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139548.
7. Karousou, A., & Economacou, D. (2024). Quantity and quality of book reading to infants and toddlers: their effect on early communication and language development. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 29(1), pp. 1-27. doi: 10.12681/psy_hps.34486
8. Kucker, S.C., Perry, L.K., & Barr, R. (2024). Variability and patterns in children's media use and links with language development. *Acta Paediatrica*, 113, pp. 1032-1039. https://doi.org/10.1111/apa.17100.
9. Mestic, G., & Catalano, H. (2022). Strategii de utilizare a tehnologiilor în educaţia timpurie antepreşcolară. In H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Educaţia timpurie antepreşcolară. Ghidul cadrului didactic* (291-331). Bucureşti: Didactica Publishing House.
10. Mestic, G., & Poptean, S. (2024). Desenul animat ca strategie didactică de formare şi dezvoltare a limbajului şi a comportamentelor prosociale. In H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Educaţia timpurie digitală: cadre teoretice şi aplicative* (293-324). Bucureşti: Didactica Publishing House.
11. Ministerul Educaţiei (2024). *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani. Anexă la Ordinul de ministru nr. 4628/07.06.2024*. Bucureşti.
12. Ministerul Educaţiei Naţionale (2019). *Curriculum pentru educaţia timpurie. Anexă la Ordinul ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4694/02.08.2019*. Bucureşti.
13. Preda, V., Florescu, D., & Brănişteanu, R. (2022a). Educaţia parentală şi colaborarea cu părinţii la vârstele mici. In H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Educaţia timpurie antepreşcolară. Ghidul cadrului didactic* (211-238). Bucureşti: Didactica Publishing House.
14. Preda, V., Florescu, D., & Brănișteanu, R. (2022b). Managementul învățării, dezvoltării, al serviciilor și al activităților de educație timpurie antepreșcolară ca servicii integrate de educație, îngrijire și supraveghere (sănătate, nutriție și igienă). In

H. Catalano & I. Albulescu (coord.), *Educaţia timpurie antepreşcolară. Ghidul cadrului didactic* (125-176). Bucureşti: Didactica Publishing House.
15. Rayce, S.B., Okholm, G.T., & Flensborg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC Public Health*, 24, 1050, pp. 1-13. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4.
16. Skolnick Weisberg, D., Zosh, J.M., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2013). Talking It Up. Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6(1), pp. 39-54. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016058.pdf.
17. Sundqvist, A., Barr, R., Heimann, M., Birberg-Thornberg, U., & Koch, F.-S. (2023). A lomgitudinal study of the relationship between children's exposure to screen media and vocabulary development. *Acta Paediatrica*, 113, pp. 517-522. https://doi.org/10.1111/apa.17047.
18. Wildmon, M.E., Anthony, K.V., & Kamau, Z.J. (2024). Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. *Current Issues in Education*, *25*(1), pp. 1-24. DOI: https://10.14507/cie.vol25iss1.2146

TEACHING ROMANIAN TO FOREIGN STUDENTS - ONLINE AND SOCIAL INTEGRATION PERSPECTIVES. GENERAL ASPECTS AND PARTICULARITIES, STUDENT GROUP MANAGEMENT

Iulia Alecu-Buza
Lecturer, PhD, "Artifex" University of Bucharest

Abstract: *The trend of globalization brings with it new aspects in the dynamics of assimilation of cultures and coexistence of human civilizations.*
Citizens who are in study mobility on the territory of Romania constitute a category that largely assimilates Romanian culture and civilization, but which at the same time imposes aspects of their own culture.
The present study aims to demonstrate that citizens of several states worldwide can coexist in a group, can study, and can develop a new competence without ethnic, racial and gender dissensions.

Keywords: *Culture, foreign, civilization, adaptation, assimilation, globalization*

Introduction

General aspects of assimilation and culture with a focus on a group of international students in the Romanian Language Preparatory Year.

The objectives of the study are:

1. To identify the factors that contribute to the cohesion of a multicultural group.
2. To analyse the interactions between students, noting whether dissensions caused by diversity arise.
3. To demonstrate the efficiency of educational methods that promote inclusion and collaboration.

Working hypothesis

Citizens from different countries can study together and develop common skills without conflicts, if the group is managed correctly and in an environment that promotes mutual respect.

Methodology

1. Participants

Group formed by international students aged between 18 and 30. Cultural and linguistic diversity (minimum 5 nationalities). Participants are enrolled in a study program of Romanian as a foreign language.

Research Methods

Participatory Observation: Monitoring interactions between students over the course of a semester.
Questionnaires: Assessing individual perceptions of the multicultural environment.
Case Studies: Analysing group projects carried out jointly.

2. Pedagogical Interventions

Creating an inclusive environment through mutual knowledge activities (games, discussions).
Exercises that encourage collaboration, such as problem solving or joint projects.
Organizing intercultural workshops to promote understanding of diversity.

Expected Results

1. Rapid absorption of common competence:

Students will develop language competence through collaboration, mutual support, and the use of diverse cultural experiences as resources.

2. Avoiding dissension:

Differences in ethnicity, race and gender will not generate significant conflicts, thanks to clear rules of interaction and respect promoted in the group.

3. Improving interpersonal relationships:

Friendships and connections based on common interests and academic collaboration will develop.

General aspects

The movement of masses, in particular migration and mobility, are key factors in the process of assimilation of masses and in socio-cultural and economic development that led to a transformation of national identities. The goal of globalization is not the loss of identities but their synergy in a united power of the economy through various social mechanisms (education, agriculture, trade, production).

Also, intellectual relocation determines a growth of the economy and the unification of the labour market under the trends of continuous development of technology, technique and information technology in relation to the capital market.

The development of humanity is based on Homo peregrinus academicus, and the cultural expansion of the Romanian countries is done, according to history, also due to mobilities, regardless of their nature, intellectual, labour or tourist. Each category has its contribution to the movement and transformation of masses and culture. Euro commuters have contributed both to the development of host states and to the development of their countries of origin.

Looking at the costs of education, Eastern European countries have low costs compared to Western ones, which leads to the attraction of foreign citizens eager to study in Romania, Bulgaria, Hungary and so on.

The health field is one of the most sought-after specializations. From the structure of higher education, which can also include the preparatory year in the language of instruction or the mother tongue of the state organizing higher education, according to associate professor Horia Mocanu, PhD., medical doctor in his studies.

The concept of Homo peregrinus academicus, at different times in history, has an important role in the development of humanity, regardless of social category, space, and time. Intellectual relocation for the development of culture and education since the emergence of writing and until now has brought a total transformation of humanity. The results of formal learning are different and differentiate the categories of young people. These are differentiated by history, individual and collective motivation, awareness of belonging to a nation and different socio-economic concepts.

Aspects of integration, assimilation and learning in classroom teaching

In a context of global crisis, population relocation seems to be, apparently, a decisive factor that led to these effects. Essentially, following the fall of totalitarian regimes, following the movement of socio-political ideologies, migration seems to be the key factor for getting out of existential crises of humanity.

Culture represents the totality of the spirituality of a people or ethnic group that leaves behind a civilization and traces of the passage through the present and history. The interference of several people from different cultures can lead to a cultural assimilation that determines a

new culture and a new trend of civilization. Assimilation takes place in stages, time and depends on the development context.

a. Students' needs are diverse.

Motivations vary some learn for professional integration, others for studies, and some to adapt to life in Romania.

Differences in age and educational experience influence the pace of learning.

Orienting ourselves on a target group of 20 foreign participants between the ages of 18 and 30 from Italy, Germany and Greece, Syria, Iran, Iraq, we can analyse the social and cultural behaviour in the context of learning the Romanian language for foreigners.

The participants go through three states of acceptance and assimilation, and depending on age and culture, each participant reacts differently and at the same time, in favourable contexts, they show empathy towards each other.

In the first stage of accommodation, they need counselling and help to orient themselves in the geographical space and in a new culture.

The second stage is of rejection and cultural shock. The period in which they reject everything that is foreign and unknown to them.

The third stage is that of acceptance, assimilation, and reorientation.

These three periods are closely dependent on the context created and the group coordinator. Depending on how willing this group coordinator is to cooperate, empathize and respond to the needs of the young people.

In this case, the foreign citizens were guided and coordinated by a person willing to provide emotional and social support by offering them information and help regarding accommodation in Romanian culture and civilization.

The group coordinator is the same person as the teacher who taught the Romanian language course and the culture and civilization course. Being a long period of time spent together, the teacher somehow became the group's tutor, facilitating their easier integration.

Teaching Romanian to foreigners is a field that combines language learning methods with aspects of cultural and social integration. In the online environment, this process presents both challenges and unique opportunities. Below are detailed some general perspectives, particularities observed while working with students, and methods of managing student groups.

b. Multiculturalism

Multiculturalism in a group of international students can bring both significant benefits and challenges. These outcomes are closely linked to the way in which cultural diversity is managed and the attitude of the participants towards the differences between them. The teaching staff must take cultural diversity into account, approaching topics related to history, religion, or customs with sensitivity.

c. Social integration

Language teaching is closely linked to familiarizing students with Romanian social norms and traditions.

There can be positive outcomes such as inviting diversity.

· Enriching educational experiences is one of the effects of multiculturalism in a social group. Students broaden their perspectives by being exposed to different cultures, customs, and values. Interactions between young people can inspire creativity and critical thinking, offering varied solutions to common problems.

· Increasing tolerance and empathy. Students can learn to appreciate diversity and respect different points of view, and intercultural dialogue helps overcome stereotypes and prejudices.

· Development of interpersonal skills. Communication between students from diverse backgrounds improves collaboration and adaptability skills. They have proven to be better prepared for multicultural professional environments and become more effective.
· Promoting innovation through new ideas and original approaches often emerge from the interaction between students with different perspectives coordinated by a good group manager, teaching staff or tutor.
· Contextualized learning. Students can learn the local language and culture by comparing them with their own traditions and customs, which helps with their social integration.

Negative results most often occur due to convenience and diversity. The following aspects may arise:
· Intercultural conflicts can arise because differences in values or communication styles can lead to misunderstandings. Cultural sensitivities can be unintentionally violated, generating tensions.
· Isolation or formation of subgroups
· Students can form groups based on ethnic or linguistic criteria, which prevents the integration of the entire group. In conclusion, those who fail to adapt may feel marginalized or even excluded.
· The language barrier is one of the most serious obstacles. Differences in language level can create frustration, especially if some students have difficulty understanding or actively participating in pedagogical activities.
· The uneven pace of progress is another aspect that can destabilize the group or prevent uniform development.
· Unconscious rejection of diversity due to students or teachers who may be less willing to accept new ideas or habits, perpetuating stereotypes.

To have the greatest possible success in terms of assimilation, integration and foreign language learning for foreign students, strategies can be applied to maximize the benefits of multiculturalism.

An environment of mutual respect has been created by establishing clear rules of behaviour and communication in the group. Open dialogue about cultural differences was encouraged, and students' proposals were listened to regarding the various grievances that arose. Conciliation, tolerance, and acceptance through mutual respect are key words within the multicultural group.

Promoting inclusion and encouraging students was done through multicultural team activities. Activities were planned to involve all participants, regardless of their linguistic or cultural level.

Cultural elements were integrated into the curriculum that brought benefits in terms of student accommodation. Examples and teaching materials relevant to the various cultures represented in the group were used.

Any conflicts that could arise were proactively resolved/prevented, and in the case of tensions, a neutral attitude is adopted, and reconciliation is promoted through dialogue.

The teaching method adapted to the group is another key element in accommodating this category of students to a new culture. The pace and style of lessons can be adjusted to accommodate the needs of all students, you can work centred on their needs.

Using the common language, in this case English, as a bridge between different cultural perspectives.

Being in the era of digitalization, many universities choose to go hybrid or online only. In this situation, without physical contact, the aspects related to assimilation and learning are different and we do not consider them to be as effective. We will develop in a later chapter the effects and benefits of online teaching.

Social integration as part of cultural assimilation

An important component in learning and assimilating Romanian culture is social integration.

To optimally achieve this stage, several activities took place outside the formal ones, such as:

· Extracurricular activities. Projects involving local traditions (e.g. learning carols, participating in fairs, visiting traditional museums, such as the Peasant Museum, the Village Museum, etc.). The group of students was responsive and an overcoming of cultural, individualization and linguistic barriers was observed.

· Virtual meetings with native speakers took place.

· Simple literary texts, popular songs or folklore stories were used. Also, familiarization with common idiomatic expressions and their use in practical contexts. The study of Romanian culture can lead to the consolidation of the assimilation activity.

· Real-life simulations through conversation exercises (team dialogues) related to shopping, interactions at public institutions or in the professional environment.

· Homogeneous groups are recommended in terms of linguistic level.

· An initial assessment of the skills and objectives of each student was made. Management of the student group is a primary aspect of success through the formation of working groups and the dynamics within them.

· Lessons were planned by alternating vocabulary, grammar, and conversation exercises.

· Visual and audio materials were used to maintain interest.

· To maintain motivation and involvement, symbolic rewards for progress were used (progress identity marks, smiling face or a plus, digital certificate, badges).

· Language games or competitions were put into practice to create a pleasant atmosphere.

· The coordinator used effective communication to create an environment in which students feel comfortable making mistakes.

· Providing an individual feedback space to support continuous learning.

Online teaching or distance learning.

Peculiarities of online teaching. This particularity can be met with a few sine qua non conditions.

· Accessibility can exist if online platforms allow participation from any location. For this mode of teaching, it is necessary to adapt the materials to an interactive digital format.

· Digital tools that can be used are platforms such as Zoom, Google Meet, Teams or Moodle that facilitate teaching.

· There are also auxiliary resources such as Duolingo, Quizlet, or vocabulary applications that can help consolidate knowledge.

The lack of physical interaction can have unfavourable consequences, but they can be compensated for. The nonverbal component (gestures, mimicry) is lost, but this can be compensated for by using multimedia (videos, images). Immediate feedback is missing as in the physical teaching method. In the online environment, teachers can use automatic tests or chat to provide real-time feedback.

Conclusions implications

Multiculturalism can be a valuable opportunity for students' academic and personal development, if managed correctly. The invitation of diversity stimulates learning, tolerance and collaboration, but comfort can occur in the absence of a well-organized environment and a proactive approach. An empathetic and well-trained teacher can transform challenges into a positive experience for all participants.

Multiculturalism is a reality of contemporary society, and the integration of individuals from different cultures within the same educational community can offer both valuable

opportunities and challenges. The present study aimed to demonstrate that citizens from different states can coexist harmoniously in an international group, developing a common competence without being negatively influenced by differences in ethnicity, race, or gender.

The study can demonstrate that the multicultural environment is not only not an obstacle but can also be a valuable resource for learning. The recipe for success lies in the implementation of educational management that prioritizes inclusion, open communication, and mutual respect. This offers a model of peaceful and productive coexistence, applicable not only in education, but also in other areas of society.

Thus, multiculturalism can become a path towards the development of global skills and the strengthening of interpersonal relationships, demonstrating that diversity is an asset rather than a source of dissension.

Teaching Romanian to foreigners, especially in the online environment, is a combination of adaptability, creativity, and empathy. Social integration can be supported through practical activities, and group management depends on clear structuring and open communication. Success depends on the collaboration between teacher and students, as well as the use of interactive resources.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alecu Iulia, Mocanu Horia, Călin Ioan Emanoil, Intellectual mobility in Medical Higher Education system, Revista de Medicină Militară [RJMM], index Copernicus, 2017
2. Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M. and Peterson, M.F., (2011). The Handbook of Organizational Culture and Climate. Sage Publications.
3. Brewerton P., Millward L. (1999), Social Psychology of Organization & Institution: Organizational Culture, Edit. PMB/LJM.
4. Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education.
5. Cameron K.S., Quinn R.E., (2011), Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 81-92.
6. Chelcea S., (2001), Methodology of sociological research. Quantitative and qualitative methods, Economic Ed., Bucharest, p. 150 Clare. D.A. and Sanford D.G., (1979). Mapping Personal Value Space Human Relation. Oxford University Press, pp. 74.
7. Clement, S.D. and Elliott, J., (1991). Executive Leadership: A Practical Guide to Managing Complexity. Arlington: Cason Hall @ Co. Publishers, pp. 12.
8. Castaldi, Basil, Educational facilities: planning, modernization and management, Boston; Allyn and Bacon ed., 1987.
9. Călin Ioan Emanoil, Alecu Iulia, Competitiveness the International Scientific Conference, Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity 4th Edition 18 -19 May 2017 Tîrgu Mureş, Romania – ISI publication in extenso, indexed ISI proceedings in Web of Science, at Thomson Reuters.
10. Coșeriu, E. (1997). Lingvistică integrală. Editura Enciclopedică.
11. Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.
12. Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford University Press.
13. European Commission, Erasmus-facts, figures, and trends, 2013-2014
14. European Journal of Higher Education - Florin D. Salajan a & Sorina Chiper Value and benefits of European student mobility for Romanian students: experiences and perspectives of participants in the ERASMUS Programme, Publisher: Routledge.

15. Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition: An Introductory Course. Routledge.
16. Guillermo de la Dehesa, Winners, and losers in globalization.
17. Herseni Traian, Theory of sociological monograph, Bucharest, 1934, p.125.
18. Higher Education Policy series, no. 11, Practical guide regarding the internationalization of Romanian higher education.
19. Higher Education Policy series, no. 12, The strategic framework for the internationalization of Higher Education in Romania, Analysis, and recommendations
20. Theodorescu, Răzvan, This gate of Christianity, Revista Muzeelor, This gate of Christendom,Museums Journal, p. 5-12 (editorial).
21. Nistor, L., & Voinea, D. (2020). Teaching Romanian as a Foreign Language in the Digital Age: Challenges and Opportunities.
22. Toca, Ioan, Educational Management, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 2002.
23. Tomșa, Raluca, Psychological implications of parents' economic migration on preadolescents, Focsani; Earth, 2011.
24. Erasmus+ Projects - Portalul Erasmus+ conține studii de caz și proiecte axate pe integrarea socială și lingvistică a studenților internaționali.(https://erasmus-plus.ec.europa.eu)
25. European Centre for Modern Languages (ECML) - Materiale despre metodele moderne de predare a limbilor străine.(https://www.ecml.at/)
26. Institutul Limbii Române - Resurse dedicate predării limbii române ca limbă străină, inclusiv ghiduri și manuale.(http://www.ilr.ro/)
27. Edmodo și Google Classroom - Platforme pentru gestionarea grupurilor de studenți și implementarea lecțiilor online.
28. Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). The Psychology of Culture Shock. Routledge.
29. Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology, 46(1), 5-34.
30. O'Dowd, R. (2021). Virtual Exchange in the Language Classroom. Routledge.
31. https://www.europarl.europa.eu/news/ro/headlines/world/20200624STO81906/cauzele-migratiei-de-ce-migreaza-oamenii

DIALOGUE, INTERTEXTUALITY, POLYPHONY IN TELEVISION INTERVIEW

Maria Alexandrescu
Assist. Prof., PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This article aims, on the one hand, to analyze the forms of speech reported in the television interview, and, on the other hand, to identify the characteristics and functions of the speech reported in the current Romanian television interview speech, given the evolution of the terms "dialogue", "polyphony", "intertext", "interdiscourse" and starting from M. Bahtin and Gérard Genette to O. Ducrot, P. Chareaudeau and D. Maingueneau.*

The analysis is conducted on three television shows: Professionals, a show broadcast on TVR 1 and moderated by Eugenia Vodă (interviews with Monica Macovei, Andrei Pleșu, Neagu Djuvara); Cooltura, a show broadcast on TVR 1, made by Mirela Nagâț (with Horia-Roman Patapievici as guest) and Nocturne, hosted by Marina Constantinescu, broadcast on TVR 1 (with Liviu Ciulei as guest).

Keywords: *dialogue, intertextuality, polyphony, television interview*

Ideea de polifonie a fost dezvoltată în teoria literară de către M. Bahtin, care, mai târziu, a fost extinsă la studiul limbii, de către lingvistul francez O. Ducrot. Conceptul de polifonie implică ideea pluralității vocilor, care pot fi exprimate în cadrul aceleiași propoziții și comportă o distincţie între două modalităţi de întrebuinţare: pe de o parte, poate fi aplicată, la fenomene de discurs, fiind strâns legată de teoria bahtiniană a dialogismului"[1] (M. Bahtin)**,** iar, pe de altă parte, la fenomene de limbă[2] (O. Ducrot). În concepția savantului rus, polifonia are în vedere caracterul intrinsec dialogic al discursului, în timp ce pentru lingvistul francez, polifonia este strâns legată de enunțare (studierea enunțurilor din unghiul diferitelor puncte de vedere care se manifestă în acestea, înțelegerea chestiunii suportului enunțiativ). Pentru Mihail Bahtin, noţiunea este mai mult socio-discursivă decât lingvistică şi corespunde ideii că tot discursul este străbătut de o multitudine de voci, în ideea accentuărilor sociale, situând astfel„polifonia" aproape de noțiunea de „dialogism"[3].

Cu alte cuvinte, gânditorul rus situează polifonia în cadrul literaturii de factură romanescă, însă lingvistul francez plasează polifonia textului spre enunț (care trebuie să fie „coerent și autonom"[4]) și studiază dublarea subiectului enunțiator, după modalități, privilegiind astfel noțiunea punctului de vedere mai degrabă decât cea de voce[5]. Teoria lui Oswald Ducrot[6] va extinde conceptul de polifonie la enunțare, în general, și la toate tipurile de discurs, teorie continuată de către mulți alți specialiști, care confirmă că în negație, în ironie, în enunțuri

[1] Jacques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad, Liana Pop, Editura Echinox, Cluj, 1999, p. 303, disponibil on line la https://documente.net/document/dictionar-de-pragmatica.html, accesat în data de 19 octombrie 2021.

[2] Beatrice Diana Burcea, *Polifonie și enunțare*, disponibil on line la https://www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/cbccsr/2017-2/8.2_2017_Burcea_B.pdf, consultat în data de 19 octombrie 2021.

[3] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris, 2012, p. 188 (t. n.).

[4] Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique* (*Les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*)2 e édition, Édition Duculot, Bruxelles, 2010, p. 190 (t.n.).

[5] Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 38 (t. n.).

[6] Oswald Ducrot, *Le dire et le dit*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984.

metalingvistice, în discurs raportat se pot ,,identifica mai multe voci/ enunțiatori/ puncte de vedere”[7]

Așadar, teoreticianul Bahtin și lingvistul Ducrot (cel care a avut meritul de a fi integrat teoria polifoniei în lingvistică) dețin un scop comun, anume acela de a aborda teoria unicității subiectului vorbitor[8].

În ceea ce privește conceptul de dialogism, acesta devine funcțional în numeroase domenii de cercetare (psihologie, sociologie, filosofie, lingvistică, teoria comunicării, poetică, teoria lecturii), cu acea condiție a unei adaptări la specificul respectivelor domenii de cercetare[9].

Prin urmare, ne propunem, în acest articol, să răspundem la câteva întrebări, care derivă în mod clar din particularitățile interviului de televiziune de a se constitui interacțional. Ce desemnează *dialogismul*? Putem vorbi despre un *dialog* real între intervievator și intervievat sau între cele două instanțe mediatice și publicul-telespectator?

Înainte de a răspunde la aceste întrebări, se cuvine să analizăm câteva perspective asupra definirii dialogismului, plecând de la noțiunile de ,,interdiscurs, ,,intradiscurs”, ,,pre-discurs”, așa cum apar la Alice Krieg-Planque [10]. Noțiunea de ,,prediscurs” este abordată, în principal, din perspectiva analizei discursului, pe de o parte, și, pe de altă parte, din perspectiva științelor cognitive. A fost propusă de Marie-Anne Paveau cu scopul de a ține cont de posibilitățile unui discurs, care necesită existența unor credințe și cunoștințe comune: „*prediscursurile* sunt un set de cadre semantice colective care permit elaborarea și interpretarea discursurilor”[11].

În mod similar, și termenul „interdiscurs” este folosit în analiza discursului, unde poate fi definit ca ansamblul discursurilor cu care un discurs se află în relație implicită sau explicită. Discursivitatea este inseparabilă de interdiscursivitate care definește subiectul ca o subiectivitate realizată prin relații de codeterminare socio-ideologică (locuri sociale) și generică (locuri enunțiative). Subiectul discursiv nu este nici în întregime individual, nici în întregime intenționat, ci în funcție de registru, își primește determinările identitare, ideologice și colective[12]. În opinia lui Michel Pêcheux și a altor autori ai școlii franceze de analiză a discursului, ,,interdiscursul” este inseparabil de noțiunile de ,,intradiscurs” și ,,preconstruit”. Prin „intradiscurs” se înțelege discursul în devenire, așa cum pare a fi spus, citit sau scris. Dar acest ,,intradiscurs” este în realitate afectat de interdiscurs, din care poartă urme. Noțiunea de „preconstruit” face posibilă tocmai desemnarea acestor puncte de înscriere a ,,interdiscursului” în ,,intradiscurs”. Termenul ,,preconstruit” este un element exterior adus în interiorul discursului, căruia i se integrează ca și cum ar exista deja (în exemplul ,,Franța, care este țara drepturilor omului, trebuie să...” este deja stabilit că Franța este țara drepturilor omului)[13].

În continuare, am excerptat un fragment din corpusul lucrării noastre,

EV: după optzeci şi nouă ↑ aţi construit o şcoală COLEGIUL noua europă?

---

[7] Carmen Popescu, *Intertextualitatea și paradigma dialogică a comparatismului*, Editura Universitaria, Craiova, 2016,p.56,disponibilă la https://www.academia.edu/35289316/INTERTEXTUALITATEA_%C8%98I_PARADIGMA_DIALOGIC%C4%82_A_COMPARATISMULUI, accesat în data de 1 aprilie 2022.

[8] Jacques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad,Liana Pop, Editura Echinox, Cluj, 1999, p. 304, disponibil on line la https://documente.net/document/dictionar-de-pragmatica.html, accesat în data de 19 octombrie 2021.

[9] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, p. 8.

[10] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris, 2012, p. 189 (t. n.).

[11] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Édition Armand Colin, Paris, 2012, p. 190 (t. n.).

[12] Albin Wagener, ,,Prédiscours, interdiscours et postdiscours : analyse critique de la circulation des possibles discursifs”, în *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 39 | 2016, disponibil on line la file:///C:/Users/A/Downloads/rsp-422.pdf, accesat în data de 6 aprilie 2022.

[13] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Édition Armand Colin, Paris, 2012, p. 189 (t. n.).

AP: aş spune că m-am lăsat provocat. asta ar fi formula care: reprezintă cred cel mai bine < **S** ce-am păţit eu >.

EV: v-aţi lăsat provocat?

AP: adică n-am spus NU unor solicitări care au venit din afara mea ↑ nu le-am căutat < **S** întotdeauna eu n-am vrut > < **R** niciodată să fiu ministru > a venit asupra mea +++ asemenea [propunere

unde observăm că explicația lui Andrei Pleși (de a se fi lăsat provocat în privința înființării Colegiului Noua Europă din București) apare ca o reformulare intradiscursivă realizată cu ajutorul adverbului „adică".

În ceea ce privește dialogismul, curentul **proxematica** îl descrie teoretic ca fiind dat de coexistența, în cadrul aceluiași enunț, a mai multor voci distincte[14].

În retorică, dialogismul s-a referit la procesul de inserare a unui dialog fictiv într-un enunț[15]. La nivelul teoriei lecturii, tema dialogismului a fost tratată de către teoreticieni printre care se numără Gérard Genette, care își centrează atenția asupra *transtextualității* (definită prin „tot ceea ce o pune în relație, manifestată sau secretă, cu alte texte"[16]) și *hipertextualității*[17], aceasta din urmă punând în raport un text B (*hipertext*) cu un text anterior A (*hipotext*).

În teoria textelor, acest termen este folosit pentru a caracteriza proprietatea pe care o au anumite enunțuri de a nu fi atașate unei singure, ci diferitelor surse de enunț[18].

În analiza discursului, termenul de dialogism este utilizat la M. Bahtin (în sensul intertextualității), pentru a se referi la dimensiunea fundamental interactivă a limbajului, oral sau scris: „obiectul discursului unui locutor devine punctul în care opiniile unor interlocutori se întâlnesc (într-o conversație sau o discuție despre orice eveniment din viața de zi cu zi) sau viziunea asupra lumii, tendințele, teoriile (în sfera schimbului cultural)"[19]. Cu alte cuvinte, conceptul de *dialogism* se referă la „relațiile pe care fiecare enunț le întreține cu enunțurile produse anterior, precum și cu enunțurile viitoare pe care le-ar putea produce destinatarii"[20]. Prin traducerea lui Bahtin, fenomenul dialogism îndeplinește parțial sensul dialogal, dar nu se limitează la acesta. Pentru a evita confuzia devenită comună, Eddy Roulet și-a propus să distingă două cupluri: monologal/dialogal (unul sau mai mulți locutori) vs. monologic/dialogic (unul sau mai mulți enunțiatori)[21].

În acest sens, lingvista franceză Sophie Moirand distinge între un *dialogism interlocutiv* (*interlocutif*, construit în interacțiune) vs. un *dialogism interdiscursiv* (*interdiscursif*, ce presupune raporturile/ relațiile între unitățile discursului mai mult sau mai puțin explicite), un *dialogism arătat* (*montré*, unde vom găsi diverse forme ale *discursului raportat*, în sensul că în interiorul acestuia prezența altor discursuri este marcată explicit) vs. *un dialogism constitutiv* (*constitutif*, care nu este explicit, dar poate fi reconstituit) și, în final, un *dialogism interacțional* vs. *un dialogism intertextual*, distincții care vizează tocmai descrierea relației complexe, pe

[14] Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 39 (t. n.).
[15] Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Éditions Seuil, 1996, Paris, p. 27 (t. n.).
[16] Gérard Genette, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Éditions du Seuil, Paris, 1982, p. 7-12 (t. n.).
[17] *Hipertextualitatea* este termenul folosit de către Genette pentru un tip mai restrâns de *intertextualitate* (referindu-se doar la cea literară), adică „prin prezența efectivă a unui text în altul", *Cf.* Gérard Genette, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Éditions du Seuil, Paris, 1982, p. 8 (t. n.).
[18] Jean-François Jeandillou, *L'analyse textuelle*, Édition Armand Colin, Paris, 1997, p. 76 (t. n.).
[19] Bahtin *apud* Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Éditions Seuil, 1996, Paris, p. 27 (t. n.).
[20] *Dictionnaire d'analyse du discours*, sous la direction de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Édition du Seuil, Paris, 2002, p. 175 (t. n.).
[21] Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 39 (t. n.).

care discursul o întreține cu un „exterior” mai mult sau mai puțin discursiv, mai mult sau mai puțin mascat, mai mult sau mai puțin arătat[22].

Dialogismul intertextual (intertextuel), după autorul amintit, are în vedere mărcile eterogenității enunțiative ale citării în sensul larg, în timp ce *dialogismul interacțional* (*interactionnel*) face referire la multiplele manifestări ale schimbului verbal[23]. M. Bahtin susține că nu se pot disocia aceste două părți ale dialogismului: „fiecare rostire, chiar și în forma sa scrisă, fixă, constituie un răspuns la ceva și este construit ca atare; este doar o verigă din lanțul actelor de vorbire”[24].

Dialogismul este un instrument analitic cu ajutorul căruia se descriu diverse particularități structural-enunțiative ale textului (raportor-autor-narator-personaje) din perspectiva întrepătrunderii vocilor, ecourilor intertextuale prin care textul poate intra în dialog cu alte texte. Pe de altă parte, dialogismul este un fenomen care intervine, în egală măsură, atât în structura imanentă a textului, cât și în procesul de actualizare a textului de către cititor[25]. Pentru M. Bahtin, dialogismul este o „tendință naturală a oricărui discurs”[26], în realizarea practică, orice discurs se întâlnește cu altele, cu care intră în interacțiune.

Noțiunea de „dialogism” corespunde mai ales unei concepții generale despre discurs, așa cum s-a observat inițial în textele literare și generalizată la vorbirea umană ca fapt social. „Dialogismul” desemnează astfel ideea că orice discurs este în mod necesar purtat de alte discursuri și orientat către alte discursuri. Această concepție se bazează pe observația că chiar și textele care par a fi „monologice” (un roman semnat de un autor) sunt în realitate spațiul de exprimare a unei proliferări de cuvinte (niveluri ale limbajului, personaje etc.) într-un stil foarte expresiv. M. Bahtin descrie astfel cum cuvintele pe care le folosim nu sunt noi (doar Adam, ca prim om, ar fi putut folosi cuvinte ca aparținând doar lui) și fiecare cuvânt, ca rezultat instabil al anterioarei sale traiectorii, constituie un loc de conflict social.

Referitor la raportul dintre Bahtin și Dostoievski, Ilie Moisuc, în lucrarea sa despre dialogism și polifonie în discursul romanesc, apreciază faptul că ambii concep lumea din perspectiva pluralității (vocilor, sensurilor, intențiilor) a interacțiunii și a coexistenței. Dialogismul bahtinian este întâlnirea interactivă, în interiorul unui text, a mai multor texte, care provin din surse enunțiative distincte[27]. Cercetătorul ieșean arată că dialogismul desemnează o serie de relații de comunicare de natură interactivă, identificând trăsăturile semantice definitorii ale conceptului: a) *relație*; b) *comunicare*; c) *interacțiune*. *Relația* reprezintă cadrul funcțional elementar (dialogismul descrie legătura între două sau mai multe aspecte ale realității), *comunicarea* reprezintă cadrul funcțional orientat teleologic (dialogismul este o legătură cu scop comunicativ), iar *interacțiunea* constituie modalitatea de realizare (dialogismul este o relație de comunicare construită pe/ prin reciprocitatea acțiunii)[28].

Când se au în vedere diferențele dintre lingvistică și translingvistică, dialogismul desemnează interacțiunea concretă dintre participanții la actul comunicării. Altfel spus,

---

[22] Sophie Moirand *apud* Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 39 (t. n.).

[23] Sophie Moirand *apud* Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Éditions Seuil, 1996, Paris, p. 27 (t. n.).

[24] Bahtin *apud* Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Éditions Seuil, 1996, Paris, p. 27 (t. n.).

[25] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, p. 5.

[26] Bahtin *apud* Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, *Dicționar de științe ale limbii*, Editura Nemira, București, 2001, p. 172.

[27] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, pp. 29-32.

[28] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, p. 17.

dialogismul ar reprezenta simpla juxtapunere contextuală a două sau a mai multor structuri lingvistice sau semiotice[29].

Este necesar, în demersul pe care îl întreprindem, să semnalăm și ***intertextualitatea,*** ca fenomen al dialogismului, intertextualitate care provine mai ales din studiile literare (așa cum a fost dezvoltat de Iulia Kristeva și Roland Barthes, sau chiar de Michael Riffaterre și Gérard Genette, sub numele de „transtextualitate" relația unui text cu alte texte**).** Noțiunea de „intertextualitate" este folosită cel mai adesea în legătură cu literatura, genurile de scriere și textele identificate social ca atare. Se poate referi la ideea că un text se bazează pe modele și că, la rândul său, constituie un tip pentru alte texte, ceea ce ar însemna transgresarea granițelor[30], zona de demarcație. E necesar să reflectăm asupra pastișei, care este o practică de imitație destinată a fi identificată ca atare, dar și asupra plagiatului, care este o practică de imitație, ce intenționează să nu fie recunoscută. Intertextualitatea ridică apoi întrebări legate de autor (cine este autorul unui text?). Noțiunea de „intertextualitate" se poate referi și la modul în care un text dat își țese în mod explicit rețeaua de relații cu alte texte (citate, note de subsol etc.). Face apoi posibilă caracterizarea unor genuri sau discursuri date în măsura în care ele pun în scenă relația lor cu alte fragmente de discurs, care apoi formează intertextul lor"[31].

Prin urmare, fenomenul intertextualității s-a extins, de la vechile texte ale culturii și ale literaturii, și în mass-media audio-vizuală. În acest sens, Luminiței Roșca subliniază că intertextualitatea este prezentă în construcția textelor nu numai în contextul în care *vorbitorii se referă în mod explicit* la alte texte, ci și în situația în care textul este produs *doar* ca urmare a existenței (anterior) a altui text; ea reprezintă parte a construcției celor mai multe dintre comunicări, iar ca procedee ale **intertextualității,** autoarea menționează: citarea, citatul în citat, reluarea și rezumarea, infirmarea, relatarea, referirea directă la alte texte, calificarea și evaluarea[32].

Cu următoarele exemple, extrase din corpusul lucrării noastre, încercăm să ilustrăm o serie de modalități de expresie a intertextualității, cum ar fi:

1) citarea:

EP: cu bucurie vă spun că astăzi am un invitat cu totul special ↑ *DOAMNA DANIELA ZECA-BUZURA* > + bine ați venit ↓ + la noi la trinitas. (…) ă + dar m-am gândit < **Î** să vă invit într-un palat ↑ ++ și știți de ce + nu >? (…) m-am gândit la muzeul național cotroceni + pentru că + < **F** ARATĂ > + ca un palat ↑ pentru că ați spus cândva + CHIAR MIE MI-AȚI SPUS ↑ + *„n-am avut acest vis + acela de a fi prințesă ↑ am avut o HIPERLUCIDITATE față de mine în primul rând ↑ < **R** care nu mi-a dat voie să fiu un personaj cu virtuți supranaturale >"*. iar eu am vrut să vă invit ca ASTĂZI ↑ + < **F** SĂ FIȚI + PRINȚESĂ + PREȚ DE O ORĂ >

Se observă că textul Danielei-Zeca Buzura, prezentat în cadrul aceleiași emisiuni, dar cu altă ocazie, reprezintă motivul pentru care Eveline Păuna, moderatoarea emisiunii „Să cultivăm recunoștința" o invită pe intervievata sa la Muzeul Național Cotroceni.

Referitor la exactitatea formală a citatului, Maria Cvasnîi Cătănescu, în lucrarea sa despre retorica publicistică, identifică patru situații: a) reproducere fidelă, b) reproducere trunchiată,

---

[29] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, p. 44.

[30]Carmen Popescu, *Intertextualitatea și paradigma dialogică a comparatismului*, Editura Universitaria, Craiova, 2016,p.9,disponibil on line la https://www.academia.edu/35289316/INTERTEXTUALITATEA_%C8%98I_PARADIGMA_DIALOGIC%C4%82_A_COMPARATISMULUI, accesat în data de 1 aprilie 2022

[31] Alice Krieg-Planque, *Analyser les discours institutionnels*, Édition Armand Colin, Paris, 2012, pp. 189-191 (t. n.).

[32] Luminița Roșca, *Producția textului jurnalistic*, Editura Polirom, Iași, p. 44-45.

c) reproducere modificată prin parafrază sau prin substituție, adăugare, d) „reproducere fictivă", în sensul că se apelează la discursuri trucate[33].

În cele ce urmează, exemplificăm o situație propusă de către Maria Cvasnîi Cătănescu:

a) *reproducere modificată prin parafrază sau prin substituție, adăugare:*

EV: şi dumneavoastră v-aţi aşezat până la urmă RI-SI-PI-REA asta în atâtea domenii ↑ sub umbrela + aş putea + zice + din caragiale ↓ care spunea aşa şi vi se potriveşte **TERIBIL** „< L ***omul deştept ori unde-l pui e de acolo ↑ iar prostul e prost în toate dar mai ales şi în specialitatea lui*** >" .

2) calificarea/ evaluarea:

(1) EV: bine v-am **< F** găsit **>** ↑ stimaţi telespectatori. am invitat în **< F** studio **>** ↑ O FFIGURĂ DE PRIM PLAN A CULTURII ROMÂNEȘTI CONTEMPORANE ↑ < L ANDREI PLEȘU >. (…) m-am gândit să vă prezint ca un **PROFESIONIST AL ÎNȚELEPCIUNII** ↑ pentru că < **L** iată ce moto aţi ales > pentru cartea dumneavoastră ++ de debut + *călătorie în lumea formelor* ↑ apărută în șaptezeci și patru ↑ prefaţa lui ion frunzeti începe aşa „cititorule ↑ ai în faţă o carte de început + de drum". + aş putea spune telespectatorule ↑ ai în faţă + o FIGURĂ într-un fel ARHI-CUNOSCUTĂ ↓ nu + pentru că între timp < **Î** LU-MEA a aflat despre dumneavoastră mii de lucruri > începând cu ↑ păltiniş ↑ cu stagiul noica ↑ şi terminând cu omleta de la ministeru' de externe

3) infirmarea:

MM: am crezut pe vremuri + acum mulți ani în momentul în care dai unui judecător TOT ce-i trebuie ca să judece drept + salariul mare ↑ + numire pe viață ↑ + și nimeni să nu-l poată sancționa ↑ + din executiv ↑ +++ în acel moment el va deveni +++ un ÎNGER pe pământ ↑ + și va împărți dreptatea. (…) GREȘIT a fost. +++ *nu-i adevărat* ↑ *nu ajunge asta* ↑ + trebuie fiecare om ↑ căruia îi dai aceste puteri ↑ îi dai puteri peste alții + da ↑ +++ trebuie să verifici cine este ↑ înainte de a i le da.

4) relatarea:

(1) MC: în anul două mii + s-a întâmplat ă ++ să ++ mă aflu în AUSTRALIA ă ++ și să vizitez ă ++ în una din + zilele de la la sidnei ↑ opera ++ haus. m-am înscris într-un grup ă + organizat (…) ș:i ++ am avut un ghid + specializat care ne-a purtat și ne-a explicat < **F** FOARTE RIGUROS și + FOARTE PROFESIONIST > cu multe informații tehnice + această construcție + ne-a plimbat prin săli. la un moment dat ++ în discursul ghidului profesionist ++ a apărut ă + această informație „ș-aici în această sală + ă ++ regizorul + regizorul + ă **< F** LIVIU CIULEI > ++ a montat în șaptezeci și șapte ↑ *azilul de noapte".* ă + (…) m-am oprit + am ridicat mâna ca la școală ++ și am cerut să mai repete ă ++ această ++ frază + părându-mi-se că nu + nu am auzit bine sau părându-mi-se că era un VIS ++ AL UNEI NOPȚI DE VARĂ + la sidnei și ă ++ ghidul foarte profesionist a repe- repetat ușor iritat. ++ la sfârșitul turului ă ++ am ridicat din nou mâna + de data aceasta era mult mai iritat + și + *am rugat ă ++ am rugat ghidul și pe ceilalți* + numeroși peste treizeci de oameni ++ care au făcut ++ această MICĂ excursie spirituală + și arhitecturală + să-mi PERMITĂ + *să dezvolt fraza spusă mai DEVREME și ++ am spus doar atât „liviu ciulei este un + mare regizor român ↑ ă ++ omul f:* ⊥ *care a legat FOARTE multe destine ↑ care a creat un teatru ↑ + un < **F** SPIRIT > ++ care a făcut ă ++ mult pentru istoria + teatrului românesc. m-am bucurat să găsesc spiritul lui liviu ciulei și*

[33] Maria Cvasnîi Cătănescu, *Retorică publicistică. De la paratext la text*, Editura Universității din București, București, 2006, p. 31.

aici”. ++ nu vreau să continui. + pot doar să vă spun că + < **F** APLAUZELE > pe care + peste treizeci de oameni ↑ + care nu m-au cunoscut NICIODATĂ ↑ și cu care nu < **Î** NU M-AM MAI REVĂZUT NICIODATĂ > ↑ + < **F** APLAUZELE ACELEA > ++ de la sfârșitul turului ↑ + probabil că n-am să le uit niciodată + erau aplauze pentru dumneavoastră + domnule ciulei.

Intertextualitatea a intervenit în mai multe rânduri în construcţia textului de mai sus: în primul rând prin ***citare*** - textul ghidului reprezintă baza pentru aprecierile Marinei Constantinescu cu privire la invitatul său („ș-aici în această sală + ă ++ regizorul + regizorul + ă < **F** LIVIU CIULEI > ++ a montat în șaptezeci și șapte ↑ *azilul de noapte”*); în al doilea rând, prin ***calificare și evaluare***: *„ liviu ciulei este un + mare regizor român ↑ ă ++ omul f: ⊥ care a legat FOARTE multe destine ↑ care a creat un teatru ↑ + un < **F** SPIRIT > ++ care a făcut ă ++ mult pentru istoria + teatrului românesc. m-am bucurat să găsesc spiritul lui liviu ciulei și aici*”; în fine, și **relatarea** reprezintă o altă modalitate de expresie a intertextualităţii: („MC: în anul două mii + s-a întâmplat ă ++ să ++ mă aflu în AUSTRALIA ă ++ și să vizitez ă ++ în una din + zilele de la la sidnei ↑ opera ++ haus. m-am înscris într-un grup ă + organizat (…) ș:i ++ am avut un ghid + specializat care ne-a purtat și ne-a explicat < **F** FOARTE RIGUROS și + FOARTE PROFESIONIST > cu multe informații tehnice + această construcție + ne-a plimbat prin săli. la un moment dat ++ în discursul ghidului profesionist ++ a apărut ă + această informație „ș-aici în această sală + ă ++ regizorul + regizorul + ă < **F** LIVIU CIULEI > ++ a montat în șaptezeci și șapte ↑ *azilul de noapte”).*

5) reluarea:

NG: NG: și de la el plecăm ă + sărbătoarea sfântului valentin vine din spațiu’ occidental ↓ + (Vezi Anexa, p. 353) (…) ei bine + *spuneam și repet (degetul arătător de la mâna stângă este îndreptat spre interlocutor)* + sfântu’ valentin + nu are < F TRA-DI-ȚIE SUBSTANȚĂ > ↑ + n-are ă + profunzime în SPAȚIU’ românesc ↑ + are în spațiu’ catolic religios ↑ + ..

6) referirea directă la alte texte:

(1) MN: domnule patapievici ă ++ v-am chemat +++ ca să vorbim ↑ despre ++ educație ++ pornind de la ă +++ *reforma + anunțată + acum î + câteva săptămâni ă +++ de* președintele francez ă +++ emanuel macron. + de ce e interesant pentru noi ↑ sau de ce SUSCITĂ +++ întrebări pentru că ↑ francezii propun o revenire + la pedagogia clasică ↑ *după ce ani la rând ă +++ li s-a spus că e bine ca elevul < **L** să nu fie stresat ↑ ++ să existe un efort pentru dezvoltarea abilității lui ↑ în detrimentul ă ++ acumulării de cunoștințe* >. ă + ce spune + de fapt + această întoarcere ↑ la valorile clasice?

În urma analizei, am observat că limbajul atât al intervievatorilor, cât și al intervievaților este, uneori, marcat de intertextualitate prin trimiteri la texte ale limbii vorbite, dar și scrise, căpătând astfel diferite valori în funcție de intențiile emițătorului: de a asigura coerența discursului, de a se concentra asupra replicii, de a sublinia anumite aspecte. Prin urmare, dialogismul desemnează o relație între enunțuri, o relație între locutori, în care funcționează gândirea și a comprehensiunea, un raport între orice tip de fenomen semiotic, o particularitate a emoției, o caracteristică estetică[34].

Revenind la conceptul de **„polifonie**” (noțiune introdusă de către Mihail Bahtin, în analiza lingvistică, pentru a descrie pluralitatea vocilor într-un enunț, și aprofundată în lingvistica enunțiativă și în pragmatică, între alții, în spațiul francofon, de către Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre, Antoine Culioli, Jacqueline Authier-Revuz, din care se dezvoltă fenomenul de eterogenitate discursivă[35]), Osward Ducrot face diferența dintre frază și enunț:

[34] Ilie Moisuc, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011, p. 25.
[35] Franck Neveu, *Dictionnaire des sciences du langage*, Édition Arman Colin, Paris, 2004, p. 233 (t. n.).

fraza reprezintă un ansamblu de cuvinte combinate după reguli sintactice, în timp ce enunțul corespunde unei enunțări particulare a frazei[36]; de asemenea, autorul francez amintit prezintă termenii de semnificație a frazei și sensul enunțului, propunând ,,să considerăm că enunțuri întregi sau fragmente de enunțuri constituie un discurs pe care locutorul îl atribuie unui enunțiator fictiv"[37]. Această idee reprezintă baza *teoriei polifoniei* și are în vedere conceptul de subiect[38].

Diferența fundamentală dintre polifonie și **dialogism** constă în faptul că **polifonia** se concentrează pe punerea în scenă a diferitelor puncte de vedere și voci în discurs, în vreme ce d**ialogismul** se bazează pe o interpretare interactivă a discursului: orice discurs este un răspuns la un discurs, fie că este vorba de un răspuns *in situ* într-un dialog sau, mai pe larg, o interacțiune cu alte discursuri[39].

Conceptele de *polifonie* și de *dialogism* (ce explică o serie de fenomene de pluralitate în discurs) înglobează ***discursul raportat***, acesta din urmă fiind marcat de o dublă enunțare.

Natura acestei enunțări, ierarhiile sale diferite și modul de a le marca în discurs prin indicii (semnale mai clare: ghilimele, verbe *dicendi: a spune, a zice, a afirma, a nega, a relata* etc), declinul pe un continuum mergând de la formele care presupun o relație cu un alt discurs anterior (într-un mod care merge de la aluzie la citat) la cele care evocă un cuvânt sau un punct de vedere[40].

Orice comunicare presupune mai întâi interacțiunea participanților, apoi realizarea enunțării. Lingvistul francez Émile Benveniste arată că ,,orice enunțare presupun un locutor și un auditor, și la primul intenția de a-l influența pe celălalt într-o manieră oarecare"[41]

Concluzii

Am observat că discursul raportat îndeplinește mai multe funcții (informativă, ilustrativă, funcție rezumativă, fiind modalizat (chiar și discursul direct) și plin de valențe semantice subiective, cu rol de persuasiune; la nivel teoretic, doar discursul indirect ar trebui să manifeste marca subiectivității raportorului, însă la nivel practic am observat că orice tip de discurs (discurs direct, discurs direct liber, discurs indirect liber) constituie ,,un motor de subiectivizare a enunțului citat"[42], ceea ce înseamnă că discursul raportat reprezintă o modalitate de manifestare a subiectivității manipulative, în sensul că reușește să pună pe seama unui alt locutor ceea ce de fapt dorește să ne inducă raportorul.

Referitor la citare, ca element al intertextualității, am constatat faptul că aceasta deține diferite grade de fidelitate. În urma analizei intertextului și interdiscursului prin intermediul structurilor reformulative, am observat că fie actul de a explica este declarat, fie explicația apare ca o reformulare intradiscursivă (realizată prin intermediul adverbului ,,adică" și al conjuncției ,,sau") ori interdiscurivă (reformularea în altă limbă).

---

[36] Jacques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad, Liana Pop, Editura Echinox, Cluj, 1999, p. 305, disponibil on line la https://documente.net/document/dictionar-de-pragmatica.html, accesat în data de 19 octombrie 2021.

[37] Jacques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad, Liana Pop, Editura Echinox, Cluj, 1999, p. 306, disponibil on line la https://documente.net/document/dictionar-de-pragmatica.html, accesat în data de 19 octombrie 2021.

[38] Pot exista un singur locutor și mai mulți enunțiatori. De exemplu, în fraza ,,*Acum 10 ani spuneam că sunt artistă*" există doi enunțiatori: E1= cel care a enunțat în urmă cu 10 ani, E2 = cel care enunță acum. Din punctul de vedere al discursului, cei doi enunțiatori sunt entități diferite.

[39] Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 40 (t. n.).

[40] Laurence Rosier, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008, p. 38 (t. n.).

[41] Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I*, Éditions Gallimard, Paris, 1966, p. 242 (t. n.) 410.

[42] Marius-Ciprian Cucuiat, *Realizări ale discursului citat în practica jurnalistică*, rezumatul tezei de doctorat, teză coordonată de către Ion Toma, Craiova, 2010, p. 13, disponibil on line la https://www.bibnat.ro/dyn-doc/publicatii/teze/Teze%201%202012.pdf, accesat în 22 noiembrie 2021.

BIBLIOGRAPHY:

1. Benveniste Émile, *Problèmes de linguistique générale I*, Éditions Gallimard, Paris, 1966
2. Bidu-Vrânceanu Angela, Călăraşu Cristina, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Gabriela Pană Dindelegan, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.
3. Bracops Martine, *Introduction à la pragmatique* (*Les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*)2 e édition, Édition Duculot, Bruxelles, 2010.
4. Burcea Beatrice Diana, *Polifonie și enunțare*, disponibil on line la https://www.rebe.rau.ro/RePEc/rau/cbccsr/2017-2/8.2_2017_Burcea_B.pdf, consultat în data de 19 octombrie 2021.
5. Dindelegan, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.
6. Cătănescu Maria Cvasnîi, *Retorică publicistică. De la paratext la text*, Editura Universității din București, București, 2006.
7. Cucuiat Marius-Ciprian, *Realizări ale discursului citat în practica jurnalistică*, rezumatul tezei de doctorat, teză coordonată de către Ion Toma, Craiova, 2010, p. 13, disponibil on line la https://www.bibnat.ro/dyn-doc/publicatii/teze/Teze%201%202012.pdf, accesat în 22 noiembrie 2021.
8. *Dictionnaire d'analyse du discours*, sous la direction de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Édition du Seuil, Paris, 2002.
9. Ducrot Oswald, *Le dire et le dit*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1984.
10. Genette Gérard, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Éditions du Seuil, Paris, 1982.
11. Krieg-Planque Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris, 2012.
12. Maingueneau Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Éditions Seuil, 1996, Paris.
13. Moeschler Jacques, Reboul Anne, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Coordonarea traducerii de Carmen Vlad, Liana Pop, Editura Echinox, Cluj, 1999, p. 303, disponibil on line la https://documente.net/document/dictionar-de-pragmatica.html, accesat în data de 19 octombrie 2021.
14. Moisuc Ilie, *Dialogism și lectură. Polifonie și sens în discursul romanesc*, teză de doctorat coordonată de către Lăcrămioara Petrescu și Vincent Jouve, Iași, 2011.
15. Neveu Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Édition Arman Colin, Paris, 2004.
16. Popescu Carmen, *Intertextualitatea și paradigma dialogică a comparatismului*, Editura Universitaria, Craiova, 2016, p. 9, disponibil on line la https://www.academia.edu/35289316/INTERTEXTUALITATEA_%C8%98I_PARADIGMA_DIALOGIC%C4%82_A_COMPARATISMULUI, accesat în data de 1 aprilie 2022
17. Roșca Luminița, *Producția textului jurnalistic*, Editura Polirom, Iași.
18. Rosier Laurence, *Le discours rapporté en français*, Éditions Ophrys, Paris, 2008.
19. Popescu Carmen, *Intertextualitatea și paradigma dialogică a comparatismului*, Editura Universitaria, Craiova, 2016, p. 56, disponibilă la https://www.academia.edu/35289316/INTERTEXTUALITATEA_%C8%98I_PARADIGMA_DIALOGIC%C4%82_A_COMPARATISMULUI, accesat în data de 1 aprilie 2022.
20. Wagener Albin, „Prédiscours, interdiscours et postdiscours : analyse critique de la circulation des possibles discursifs", în *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 39 | 2016,

disponibil on line la file:///C:/Users/A/Downloads/rsp-422.pdf, accesat în data de 6 aprilie 2022.

AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY AS AN IMMERSIVE LEARNING EXPERIENCE

Dumitru Ciprian Sgaibă
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article discusses augmented reality technology and explains some aspects in the context of its utilization in the educational process. The article summarizes approaches made in this regard to overcome some problems and projects directions worth exploring. It is an analytical contribution of consolidating existing information in several sources and updating it, providing a good starting point for anyone interested in pedagogically valorizing this field. It is important to emphasize that this article was not designed to provide final conclusions or definitive findings, but to propose ideas and points of view that challenge readers to reflect from an interdisciplinary point of view on the philosophical and pedagogical issue related to augmented reality.*

Keywords: *reality, real world, virtual reality, augmented reality, real reality, interactivity.*

- ***Societatea cunoașterii – factor de progres continuu***

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor a oferit o cantitate vastă de diverse informații în societate. Dar simplul fapt de a primi informația nu trebuie confundat cu *crearea/ acumularea de cunoștințe*. Informația ia forma structurată și formatată, însă seturi întregi de date rămân pasive și inerte până când sunt folosite de cei care au cunoștințele necesare pentru a le interpreta și procesa. Într-adevăr, noțiunea *societate a cunoașterii* reprezintă un progres în raport cu societatea informațională, deoarece informațiile devin valoroase în măsura în care sunt prelucrate și transformate în cunoștințe. Cu alte cuvinte, informația este valoroasă pentru o societate a cunoașterii dacă și numai dacă oamenii sunt capabili s-o transforme în resurse pentru a îmbunătăți condiția umană. Deși distincția dacă o informație este utilă sau inutilă constituie un pas inițial critic pentru crearea cunoștințelor, o astfel de distincție nu este suficientă. Este necesar să facem un pas mai departe și să găsim sens și *să dezvoltăm înțelegere*. Numai în acest fel informația se va transforma în cunoaștere care poate fi aplicată în diverse contexte pentru îmbunătățirea calității vieții. Ținând cont de acest lucru, realitatea augmentată poate fi privită ca *o resursă tehnologică* ce poate contribui la prosperarea societății cunoaşterii [1, p.3].

- ***Ce este realitatea augmentată***

În istoria tehnologiei, abilitățile umane au fost susținute de instrumente și mașini tehnice. Realitatea augmentată continuă această dezvoltare cu input senzorial generat de computer, cum ar fi sunet, video, grafică și orice fel de semnal sensibil, susține K. Mainzer [4, p.25].

Realitatea augmentată este în atenția cercetătorilor în domeniu [12; 2; 13; 7; 14 etc.], aceștia examinând felul în care ea definește referențialitatea discursului pedagogic. Realitatea augmentată (*augmented reality*) este o variație a realității virtuale, așa cum este numită mai frecvent. Ca atare, tehnologiile realității virtuale „*cufundă*" complet un utilizator într-un mediu sintetic. În timp ce este „*cufundat*", utilizatorul nu poate vedea realul din jurul lui. În schimb, realitatea augmentată permite utilizatorului să vadă lumea reală, cu obiecte virtuale suprapuse lumii reale. Prin urmare, realitatea augmentată completează realitatea, mai degrabă decât să o

înlocuiască complet. În mod ideal, ar părea că obiectele virtuale și reale coexistă în același spațiu, iar realitatea augmentată poate fi considerată „calitatea de mijloc" între realitatea virtuală (complet sintetică) și teleprezență (complet reală), explică A. Azuma [2, p.356].

Pentru a evita limitarea realității augmentate doar la anumite tehnologii, cercetătorul o definește ca *sistem* care are următoarele caracteristici: (a) combină realul și virtualul; (b) este interactivă în timp real; (c) poate fi înregistrată în 3-D.

Pentru J. M. Ariso realitatea augmentată constă, de asemenea, în suprapunerea imaginilor virtuale pe o scenă a lumii fizice și permite utilizatorului să vadă lumea reală cu obiecte virtuale suprapuse sau îmbinate cu lumea reală. Prin urmare, realitatea augmentată completează realitatea, în loc să o substituie complet. După cum arată numărul mare de noi aplicații ale realități augmentate, care apar zilnic în diverse domenii, în același rând și în educație, această resursă tehnologică devine un instrument de manipulare și formare de cunoștințe [1, p.3].

Realitatea augmentată este un strat imaginat suprapus peste lumea reală, vizibil cu ajutorul unor dispozitive, precum calculatorul, telefoane mobile inteligente, tablete, ochelari de afișare și alte aparate ce permit utilizatorilor să recunoască această media ce poate fi formată din imagini, video, sunete. Prin realitatea augmentată peste lumea reală se adaugă informații interactive, ușor manevrabile. Personajele virtuale se amestecă printre cele reale [6, p.3].

A.Castellanos și C. Peres se referă la un continuum numit *realitate-virtualitate* care variază de la contextul pur real la unul pur virtual. Dacă ne îndepărtăm de polii acestui continuum, putem găsi o realitate mixtă, care este definită ca prezentarea în comun a obiectelor lumii reale și a obiectelor celei virtuale. Realitatea mixtă este astfel compusă din realitatea augmentată și virtualitatea augmentată. Mai exact, realitatea augmentată rezultă din combinarea lumii virtuale cu cea reală, cu particularitatea că cea din urmă este prezentată într-o măsură mai mare decât prima. Aplicăm noțiunea *realitate augmentată* tuturor acelor tehnologii care fac posibilă suprapunerea în timp real a imaginilor, markerilor sau informațiilor virtuale asupra scenei din lumea reală. Rezultatul este o îmbogățire sau o creștere a realității, care se obține prin suprapunerea informațiilor digitale pe realitatea fizică percepută prin cele cinci simțuri ale noastre. Cu alte cuvinte, este o nouă lentilă prin care putem vedea o imagine mai completă a lumii [3, p.274].

- ***Designul epistemologic al realității augmentate***

Nu există nicio îndoială că însăși noțiunea *realitate augmentată* include enigme ontologice de mare interes, întrucât reprezintă o provocare semnificativă pentru a clarifica în ce sens realitatea este augmentată sau care noțiune de realitate este implicată aici.

În cadrul explicitării noțiunii, de exemplu, P. Steeler-Weithofer aduce dovezi lingvistice pentru faptul că traducerile în latină și engleză ale cuvintelor grecești produc inconsecvențe interne. Una dintre ele este aceea că cuvântul *actualitate* se traduce prin cuvântul german-latin „*realität"* și cuvântul german „*wirklichkeit*" prin expresia engleză-latină *realitate reală*. Problema aici este aceasta: se crede că *actualitatea* corespunde în greacă „energeia". Prin urmare, traducerea sa corectă în germană este „wirklichkeit". Căci cuvântul german exprimă munca de actualizare a unei puteri dinamice, forță, care produce unele fenomene. Cuvântul englezesc „*actuality*" și-a schimbat locul logic din domeniul cauzelor și al forțelor care explică sau produc aparențe reale la domeniul empiric al aparenţelor. Acest lucru arată în ce sens realitatea reală este deja în sine realitate augmentată [9 , p.85].

În acest cadru ideatic, este cazul să abordăm câteva dintre trăsăturile *augmentării actualității* prin rațiunea care o transformă în *realitate reală*. În acest sens, percepția lui Hegel nu este deloc o teorie oarecare despre *lumea reală* – un alt cuvânt pentru *realitatea reală* – ca obiect al gândirii și nu doar de percepere. Căci ceea ce percepem noi sunt apariții reale, nu cauzele lor reale, obiective. Astfel, actualitatea este „realität" al lui Hegel – în sensul

„*fenomenului realitas”* al lui Kant. Ca atare, ea aparține domeniului distincțiilor calitative, pe care noi le facem parțial individuale, parțial comune în diverse situații. Hegel acceptă intuiția că singurul *acces la o simplă posibilitate* este într-adevăr prin gândire, adică reprezentând o posibilă stare de fapt printr-un act lingvistic prezent, de exemplu, printr-o descriere. Cuvântul lui Hegel pentru realitate este, la început, *Dasein,* ceea ce am putea traduce prin *prezență*. În prezență, au loc toate distincțiile noastre practice, deja comune, de calități [Apud 9 , p.86].

În orice caz, reformularea dezbaterii de către Hegel are consecințe destul de importante. Primul punct este că avem acces la *realitatea reală* – la fel ca la simple posibilități – mediat de gândire, nu doar de percepție. Al doilea punct este acela de a evalua o posibilitate ca o *posibilitate reală* în contrast cu o simplă posibilitate, că ar trebui să contăm pe posibilitate în acțiunile și planurile noastre. Aceasta este diferența crucială față de starea de lucruri pur contrafactuală spusă în basme sau mituri divine. Dacă vorbim, de exemplu, despre un zeu atotputernic sau atotștiutor, reprezentăm doar într-un mod negativ unele fapte mai generale. Potrivit lui Hegel, discuțiile noastre despre un zeu utopic, inexistent, arată în mod negativ felul limitărilor de perspectivă ale facultăților umane de a acționa sau de a cunoaște lucruri. Aceste facultăți sunt finite, dar reale. De exemplu, nu putem călători în trecut sau în viitor. Nimeni nu poate. Cu toate acestea, putem explica acest fapt și limitările sale, *sporind realitatea reală* prin unele idei utopie și speculative. *Realitatea reală* este teoretic realitate augmentată, aplicată experienței empirice [Apud 9, p.89].

Din perspectivă filosofică, Valor J. A. susține că ceea ce se înțelege prin realitate depinde de concepţiile filosofice. Pentru a răspunde la întrebarea ce înseamnă realitate, cercetătorul se bazează pe *empirism și pragmatism*. Conform empirismului, realitatea augmentată este o simplă aparență, iar conform pragmatismului realitatea pe care i-o acordăm depinde de problemele pe care ne permite a le rezolva. Realitatea augmentată este doar o aparență generată în minte din anumite activități fizice ale realității materiale, care afectează simțurile nu direct, ci prin intermediul unui dispozitiv tehnic (de exemplu, un smartphone, un Google Glass, un Oculus Rift, un Google Cardboard etc.). Empirismul ne convinge că realitatea materială care creează idei complexe este doar un set de atomi mai mult sau mai puțin stabilizați în spațiu. Aici apare întrebarea care este diferența dintre realitatea augmentată și realitatea vieții noastre de zi cu zi. Cercetătorul afirmă că, dacă dezvoltarea tehnologică ar fi imposibilă, realitatea augmentată ar deveni, pur și simplu, realitate de zi cu zi. În orice caz, ar transmite o aparență generată în limitele minții noastre din acţiunea realităţii materiale extra-mentale [10 , p.117].

Din viziune pragmatică, putem spune că realitatea augmentată nu este acțiunea directă sau indirectă asupra simțurilor noastre a unei presupuse realități materiale și nici faptul că putem determina medierea unui dispozitiv tehnologic între realitatea materială și simțurile noastre. Relevanța este dată, din punct de vedere practic, de operațiuni concrete care rezultă din discursurile noastre [*Ibidem* , p.129].

Sistemele de realitate augmentată ar putea duce la o formă de „scepticism augmentat”, prin care ar fi imposibil să distingem realitatea augmentată de realitatea fizică. În opinia lui S. O. Palermo, pentru a rezolva această problemă, epistemologia ar trebui să joace un rol activ în proiectarea viitoarelor sisteme și practici de realitate augmentată [7, p.133]. Expresia *„A vedea înseamnă a crede”* până acum nu poate fi pusă la îndoială în majoritatea contextelor obișnuite. Cu toate acestea, acest aspect fundamental al vieții noastre epistemice de zi cu zi este într-o transformare serioasă de la apariția realității augmentate. Amplificată, realitatea devine omniprezentă, preluând majoritatea aspectelor noastre din interacțiunile zilnice cu obiectele din jur și ființele umane. Acest lucru face practic imposibil să ne distanțăm de această dimensiune adăugată a societății, în același mod în care majoritatea oamenilor nu mai pot părăsi casa fără a se asigura că au telefoanele mobile la ei. Există, fără îndoială, un mare potențial în această tehnologie emergentă, care încearcă să ne îmbogățească viața dincolo

de imaginație. Această formă de „*scepticism augmentat*” nu poate fi neglijată și trebuie făcuți pași importanți în ceea ce privește proiectarea viitoarelor sisteme de realitate augmentată, precum și învățarea utilizatorilor cum să folosească tehnologia emergentă. În felul acesta, concentrându-se pe progresele recente în epistemologia și filosofia contemporană a minții în știința cognitivă, și, în special, a noțiunii de *integrare cognitivă*, autorul caută răspunsuri pentru această preocupare care ar putea asigura cunoașterea lumii exterioare, permițând, totodată, extinderea cunoștințelor dincolo de capacitățile noastre biologice, profitând de oportunitățile oferite de realitatea augmentată [7, p.134].

- ***Marcaj de trăsături caracteristice***

J. Vilanova în explicitarea realității augmentate precizează că domeniul filosofic prin care trece această noțiune este ceea ce putem numi, folosind o terminologie neutră, „*filosofie lingvistică*”. Prin aceasta, autoarea vrea să spună că nu va examina ce se întâmplă în interiorul capului unei persoane care experimentează realitatea augmentată sau nu va încerca să deducă condițiile de posibilitate a existenței realității augmentate și nu va propune o deducție transcendentală. Cercetătoarea examinează regulile pe care le folosesc cuvintele implicate atunci când vorbim despre realitatea augmentată. Ea se deplasează într-o ramură a filosofiei lingvistice care pleacă de la o concepție specifică despre limbaj și gramatică pe care o putem numi, din nou în terminologie neutră, *pragmatică,* și ale cărei rădăcini sunt, de obicei, legate la cercetările lui L. Wittgenstein și J. Austin. Conform acestei concepții, nu explicăm sensul dând definiții semantice sau descriind reguli sintactice, ci descriem multiple și diverse exemple de utilizări ale noțiunilor în diferite situații. Scopul este de a obține o perspectivă holistică, sinoptică, care ne permite să devenim conștienți de toate trăsăturile fenomenului și, în consecință, să-l înțelegem mai bine [11, p.42].

Astfel, în cele mai obișnuite utilizări ale cuvântului *augmentare,* acesta poate fi schimbat cu cuvântul *extensie*. Lupa poate servi ca o metaforă foarte bună pentru ceea ce fac multe aplicații de realitate augmentată: nu sporesc fizic scena sau lucrurile din ea, dar ne sporesc imaginea sau în general percepția noastră

Deci, în experimentarea realității augmentate întâmpinăm, pur și simplu, o desfășurare a singurei realități care există. În aplicații cognitive, scopul acestei derulări prin realitatea augmentată este reținerea și exploatarea proprietăților obiectelor materiale; în timp ce în recrearea de aplicații scopul este de a produce obiecte false pentru plăcerea noastră estetică și pentru a ne stimula imaginația [11, p.47].

Pe lângă adăugarea de obiecte într-un mediu real, realitatea augmentată are și *potențialul de a le elimina*. Lucrările curente s-au concentrat pe adăugarea de obiecte virtuale la mediul real, deși suprapunerile grafice pot fi folosite și pentru a elimina sau a ascunde părți ale mediului real.

De asemenea, realitatea augmentată s-ar putea *aplica tuturor simțurilor,* nu doar vederii. În special, cercetătorii s-au concentrat pe îmbinarea imaginilor și graficelor reale și virtuale. Cu toate acestea, realitatea augmentată poate fi extinsă pentru a include sunet prin căști echipate cu microfoane la exterior [2, p.363].

Ca mediu interactiv, cu realitatea augmentată este mult mai dificil de lucrat. Utilizatorul se uită unde dorește, iar sistemul trebuie să răspundă în zeci de milisecunde. Conceptual, orice nu poate fi detectat de simțurile umane, ci detectabil de mașini, poare fi transdus în ceva pe care un utilizator îl poate simți într-un sistem al realității augmentate.

În realitatea augmentată virtualul și realul trebuie *să fie sincronizate*, iar lumea reală „fuge” în timp real. Prin urmare, sistemele realității augmentate eficiente trebuie construite având în vedere performanța în timp real. Trebuie să fie disponibile marcaje temporale precise. Sistemele trebuie să fie construite pentru a garanta finalizarea în limitele specificate de timp, mai mult decât doar de a rula cât mai repede posibil. Construirea și derularea sistemelor în timp

real este adesea dificilă, deoarece cerințele pentru realitatea augmentată necesită performanță în timp real [2, p.366].

Informațiile furnizate de realitatea augmentată și, deseori, aplicarea unor astfel de informații, se pliază pe percepția noastră asupra lumii reale. Desigur, este necesară o formare de bază pentru a interpreta unele informații și a le transforma în cunoștințe. Pentru a explicita acest aspect, J. M. Ariso atrage atenția asupra celor doi poli ai unui continuum. La primul pol informația este prezentată verbal, cu particularitatea unică de asociere spaţială şi temporală obiectului la care se referă. Ca informațiile să fie transformate de către un utilizator în cunoștințe, el ar trebui să fie capabil să facă o serie de lucruri cu ceea ce a învățat, cum ar fi exprimarea clară în propriile cuvinte sau aplicarea acestora într-o varietate de contexte [1, p.4].

După cum se constată, una dintre atracțiile majore ale realității augmentate este că adesea pare să arate clar și direct modul de aplicare a unor părți de informații, fără a necesita cel mai mic efort din partea utilizatorului, adică fără orice nevoie de gândire critică. Realitatea augmentată prezintă un *anumit caracter jucăuş*: imediatitatea cu care percepția noastră asupra realității poate fi completată cu obiecte virtuale multiple, ce pot fi manipulate după bunul plac în moduri foarte diferite. Această natură jucăușă este caracteristică majorității noilor tehnologii, al căror design este destinat pentru a ne permite să desfășurăm cele mai plăcute și variate activități, ceea ce presupune, de fapt, evitarea gândirii critice [*Ibidem,* p.6].

Având în vedere modul în care funcționează sistemele de realitate augmentată, ele au potențialul de a se califica ca extensii integrate cognitiv și, prin urmare, conducătoare de cunoaștere. În lumina epistemologiei și filosofiei minții și a științei cognitive, gradul avansat de interactivitate reciprocă continuă între utilizator și sistemul de realitate augmentată indică faptul că realitatea augmentată poate deveni o puternică tehnologie pentru extinderea cunoștințelor dincolo de abilitățile epistemice oferite prin capacitățile cognitive [7, p.141].

În primul rând, ar trebui să ținem cont de faptul că cuvântul realitate din sintagma *realitate crescută* aplicat tehnologiilor informaționale poate fi citit în contrast cu *virtualitatea.* În acest context, P. Milgram a propus termenii *realitate augmentată* și *realitate virtuală* ca identice pe spectrul de *realități mixte*. Realitatea augmentată este un mediu compus în mare parte din obiecte reale, augmentate de unele obiecte virtuale. Elementele esențiale ale înțelegerii lui P.Milgram despre realitatea augmentată au fost reluate de alți cercetători, afirmând că în realitatea augmentată mediul real nu este complet suprimat, iar jocul are un rol dominant. Realitatea augmentată încearcă să încorporeze suplimente sintetice în mediul real [8, p.184].

- ***Semnificații în educație***

Conform lui A.Castellanos și C. Pérez, mai multe studii arată că utilizarea adecvată a realității augmentate *facilitează învățarea constructivistă* și, bazată pe investigare, crește motivația elevului și performanța lui academică, permite manipularea și relația dintre elemente sau foarte mici, sau foarte mari – cum ar fi moleculele sau corpurile cerești – care altfel nu ar putea fi manipulate de către elevi. Cu toate acestea, chiar dacă realitatea augmentată oferă avantaje pentru profesori și elevi, nu a devenit, deocamdată, o tehnologie de bază în educație. A.Castellanos și C.Pérez afirmă că aceasta se datorează unui anumit număr de factori: dificultatea de a accepta inovaţiile care presupun schimbări de obiceiuri, rezistența părinților la utilizarea realității augmentate ca un vehicul pentru cunoaștere, supraîncărcarea cu informații care ar putea să nu fie suportată de elevi, lipsa mijloacelor tehnice și a cunoștințelor de utilizare a acestei tehnologii etc. Autorii prezintă o serie de instrumente care fac posibilă crearea de aplicații de realitate augmentată foarte rapid, astfel încât să nu fie nevoie să fii un programator sau un expert în calculatoare pentru a valorifica această tehnologie. Ei concluzionează că, deși realitatea augmentată nu este deocamdată larg răspândită în școli, se află într-un plin proces de

expansiune, astfel încât este de așteptat ca această tehnologie să capete mai multă semnificație în procesele educaționale.

Din punct de vedere educațional, există mai multe consecințe majore ale acestei abordări. În primul rând, această abordare tehnologică deschide oportunități pentru inițiativa individuală a elevului. În plus, tehnologia deschide nu numai căi pentru expresia individuală, dar și posibilitatea de a participa la crearea acestor căi de exprimare. Deschiderea în spațiile creative poate conduce la încurajarea realizării de sine a elevului prin creativitate [5, p.260].

Realitatea augmentată oferă o viziune privilegiată a realității care ar putea fi denumită o amplificare a experienței senzoriale, pentru că este o viziune mai avansată decât aceea pe care am putea noi să o trecem prin simțuri. Realitatea augmentată introduce mai multe inovații cu referință la experiența umană tradițională de înțelegere a realității. În primul rând, transformarea mediului are loc la un nivel anterior realității prezente în sine, unde nu există neapărat niciun impact direct asupra mediului. Cu alte cuvinte, intervenția se realizează pe canalul prin care se observă mediul, dar nu modifică ceea ce se observă, cel puțin nu inițial. Ceea ce este modificat, de fapt, este experiența intelectuală a elevului și aceasta multiplică foarte mult oportunitățile social-cognitive – sau, pentru a spune altfel, oportunitățile de învățare pentru elevi. În al doilea rând, așa cum am subliniat, chiar dacă capacitatea intelectuală permite să fie modificat mediul, există un efect de feedback care se întâmplă cu realitatea augmentată. Acest lucru se datorează faptului că intelectul uman este capabil să genereze moduri noi, amplificate de înțelegere a mediului, care sporesc opțiunile de adaptare la nevoile umane. În felul acesta, dacă capacitatea intelectuală a elevului îi permite să înțeleagă mai ușor mediul înconjurător, el va fi mai capabil să-l transforme și să-l adapteze nevoilor sale. Dar dacă capacitatea lui intelectuală dezvoltă noi moduri de înțelegere a mediului, care sunt calitativ superioare modurilor tradiționale, va putea acționa asupra mediului și mai eficient, și mai inteligent. Experiența de realitate augmentată poate fi considerată ca un antrenament în evaluarea conținutului online, care este tocmai unul dintre principalele lucruri pe care educația le cere internetului [5, p.261].

În realitatea augmentată mediul nu este modificat substanțial și oferă o perspectivă privilegiată cu feedback asupra capacității intelectuale; cunoaşterea ontologică a realității prin informaţiile obţinute şi oportunitatea de interacţiune şi transmediere; facilitează o viziune cuprinzătoare asupra ființei umane și joacă un rol major în educaţia umană.

Printr-un excurs analitic, A. Castellanos și C.Peres menționează următoarele avantaje ale utilizării realității augmentate în învățare:

- ✓ Proiecția unor concepte specifice în trei dimensiuni, ceea ce, fără îndoială, facilitează o mai bună înțelegere a acestor concepte de către elevi.
- ✓ O învățare omniprezentă și colaborativă prin dispozitive mobile și sisteme de localizare geografică, care permit elevilor să fie conectați fără fir în orice moment și loc.
- ✓ Sentimentul de prezență imediată a elevului, de imersiune în medii virtuale, care ajunge să genereze comunități virtuale de învățare.
- ✓ Vizualizarea elevului, făcând posibilă reprezentarea conceptelor.
- ✓ Stabilirea de conexiuni între învățarea formală și informală.
- ✓ Realitatea augmentată trezește interesul elevilor pentru procesul de învățare.
- ✓ Realitatea augmentată generează experiențe care rămân în memoria de lungă durată a elevilor, spre deosebire de cazul când profesorii ar folosi alte resurse, cum ar fi cărțile tradiționale sau chiar digitale, prezentări de diapozitive sau vizualizări video.
- ✓ Realitatea augmentată ajută la creșterea motivației elevilor și le îmbunătățește rezultatele academice.
- ✓ Sunt implicate mai multe simțuri într-o anumită experiență și aceasta este reținută mai bine.
- ✓ Realitatea augmentată face posibilă manipularea informației ca și cum ar fi un obiect în spațiu, ceea ce stimulează cunoașterea unor probleme specifice.

- ✓ Realitatea augmentată poate fi de mare ajutor pentru creier atunci când organizează rapid informații dispersate. Atunci când se suprapun elemente suplimentare pe scenele lumii fizice, deja se dă sens informațiilor disjunctive, relaționându-le cu cunoștințe anterioare.
- ✓ Realitatea augmentată permite elevilor să modifice scara în care sunt afișate obiectele virtuale, astfel încât aceștia să le poată manipula pentru a înțelege mai bine caracteristicile și relațiile obiectelor care sunt prea mici – de exemplu, molecule – sau prea mari – de exemplu, corpuri cerești.
- ✓ Ca și alte tehnologii emergente, realitatea augmentată poate constitui un puternic partener în educația incluzivă [3, p.278].
- ✓

- ***Concluzii***

Conceptualizarea filosofică și pedagogică a realității augmentate își asumă faptul că tehnologia virtuală, asemenea celorlalte științe ale educației, este o disciplină modernă, devenind transparent modul în care se implică în formarea elevului ca o regândire a problemelor, ideilor, ca o reproducere, în felul ei specific, a logicii educației.

Realitatea augmentată este un domeniu relativ nou și se află în procesul cercetărilor în educație, înregistrând numeroase provocări și căi neexplorate, rămânând un domeniu vibrant de cercetare. Există multe utilizări valoroase ale realității augmentate, ceea ce o face un exemplu clar de tehnologie pozitivă în măsura în care contribuie la creșterea calității vieții prin creșterea bunăstării emoționale, psihologice și sociale a elevilor.

Deși tehnologia realității augmentate nu a fost concepută inițial cu scopuri educaționale, aplicațiile sale în educație capătă o relevanță suplimentară. Dovadă în acest sens poate fi găsită în diversele experiențe și inițiative atestate pentru diferite etape educaţionale. Fără îndoială, realitatea augmentată oferă o experiență de învățare imersivă, combinată, care îmbogățește realitatea cu tehnologia digitală. Acest lucru permite elevilor nu numai să construiască cunoștințe largi și profunde, dar să se familiarizeze și cu posibilități viitoare.

BIBLIOGRAPHY:

1. ARISO, J. M. Is Critical Thinking Particularly Necessary when Using Augmented Reality in Knowledge Society? An Introductory Paradox În: De GRUYTER, W. Argumenta Reality. Berlin, 2017, vol. 11, pp. 3-21. ISBN 978-3-11-049700-7.
2. AZUMA, A. A survey of Augmented Reality. În: Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 1997, vol.6, nr.4, pp. 355-385.ISSN 1054-7460.
3. CASTELLANOS, A., PERES, C. New Challenge in Education: Enhancing Student's Knowledge through Augmented Reality. În: Gruyter, pp.273-293
4. MAINZER, K. From Augmented Reality to the Internet of Things: Paradigm Shifts in Digital Innovation Dynamics. În: De GRUYTER, W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol11, pp. 24-40. ISBN 978-3-11-049700-7.
5. FUENTES, J. L. Augmented Reality and Pedagogical Anthropology: Reflections from the Philosophy of Education. În: DE GRUITER W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp. 255-272. ISBN 978-3-11-049700-7.
6. MĂDĂLINA Al. Realitatea augmentată (A.R.) în educație. Ghid. Focșani, 2016, 14 p. Disponibil: https: // highschoolhightechscoalaviitorului.wordpress.com /wp-content /uploads / 2016 /02 /ghid-ar1.pdf
7. PALERMOS, S.O. Augmented Skepticism:The Epistemological Design of Augmented Reality. În: DE GRUITER W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp. 133-149. ISBN 978-3-11-049700-7.
8. SCHOELLNER, K. Augmented Reality and Augmented Perception. În: DE GRUITER W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp. 171-191. ISBN 978-3-11-049700-7.

9. STEELER-WEITHOFER, P. Scientific Truth as Augmented Reality: On the Contrast between „Wirklichkeit" and „Actuality". În: De GRUYTER W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp. 83-101. ISBN 978-3-11-049700-7.
10. VALOR, J. A. What Actually is Augmented Reality. În: DE GRUYTER, W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp. 111-130. ISBN 978-3-11-049700-7.
11. VILANOVA, J. Extended Reality and Abstract Objects:A pragmalinguistic approach. În: De GRUYTER, W. Argumented Reality. Berlin, 2017, vol.11, pp.41-60. ISBN 978-3-11-049700-7.
12. WALLACE, R. M. Hegel's Philosophy of Reality, Freedom, and God, Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 382 p. ISBN 978-0521184366.
13. WICHROWSKI, M. Teaching Augmented Reality in Practice: Tools, Workshops and Students' Projects. MIDI '13 Proceedings of the International Conference on Multimedia, Interaction, Design and Innovation, New York, 2013, nr. 1, pp. 1-10.
14. WU, H.-K., LEE, S., CHANG, H.-Y., LIANG, J.-C. Current status, opportunities and challenges of Augmented Reality in education. În: Computers &Education, 2013, nr. 62, pp.41–49. ISSN 0360-1315

THE IMAGE OF THEATRICAL PERFORMANCE: PROLEGOMENA

Vera Mariancic-Cobzac
PhD Student, Academy of Music, Theater and Plastic Arts, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: *The artistic image, a fundamental concept in art criticism, aesthetics, and literary criticism, holds particular importance in the context of theatrical performance. It is a comprehensive description of a vital phenomenon that correlates with the artistic idea of the work. An artistic image is not just a creation, but a fully formed expression of an idea, possessing inner harmony and completeness. This article is referring to the specifics of the concept of the artistic image in theatrical art.*

Keywords: *Theatrical Performance, Artistic Image, Theoretical Concept, Creative Individuality*

The artistic image reflects reality and translates the author's profound artistic concept or idea. An essential feature of the image is its aesthetic significance, expressed in sensual forms that attract attention and evoke an emotional response from the viewer. This emotional response is not just a byproduct of the artistic process, but a crucial element that connects the viewer to the work on a deeper level, making him an active participant in the artistic experience. The artistic image is the essential component of the work, through which the author conveys his vision of the world and also contributes to immersion in the aesthetic perception of the presented phenomenon.

The sciences of art, although aimed at developing theoretical aspects, remain, in fact, empirical. In them, the process of accumulation, description, and systematization of facts is essential, as well as the creation of narrow specialized research. These sciences should remain closely linked to the direct perception of works of art since separation from this base can lead to excessive theorization that loses touch with reality. Thus, it is necessary to rely on the factual base, which requires constant replenishment and analysis. The direct perception of artworks is critically important to keep scientific research connected with natural aesthetic phenomena.

In order to avoid excessive theory in the study of the image of a theatrical performance as an integral part of a given science of art, it is necessary to develop unique methods of analysis.There is a subtle difference between the creative process and the final result that is significant for the science of art. The artistic work transits from the active phase (the creative process) into the form of objectivity, fixing the idea and intent.

The researcher is faced not with the process of creative work itself but with its materialized result a work of art. The artist's ideas and efforts crystallize in this work, while the creation process remains hidden. However, it is important to note that the creative process is not a static event, but a dynamic and an ongoing dialogue between the artist and the work. Thus, the artist's activity moves from the dynamics of the creative process to the static nature of the work, turning it into an object that researchers can study, and inviting the audience to engage in this ongoing artistic dialogue.

Despite the fact that the researcher can only study the final product, understanding this transformation from process to object allows for a deeper appreciation of the author’s ideas and intentions contained in it.

An artistic image does not just convey reality directly but represents its reworked, transformed version, created through the author’s imagination and subjective perception. This processing is carried out by forming an internal semantic content — a unique concept and structure that underlie the work. This internal content is realized through specific expressive

means, be it a word, sound, color, or movement. Thus, the work of art becomes not a mirror but a kind of interpretation of reality, where the author uses various forms to embody his unique view of the world.

The image of a performance is an integral concept and therefore, we can talk about the particular complexity of its analysis. The visible side of the performance is formed through visual means: space, color, and texture of the set design, costumes and make-up, lighting, and mise-en-scene solutions for the performance. All these elements are interconnected and enlivened by acting. Despite the complex structure, the visual image is only part of the whole integral image of the performance. This understanding is especially relevant for productions that emphasize the synthetic nature of the theater, which seeks to combine different types of art into a single work. The difficulty in analyzing an artistic image lies in the fact that in an artistic image it is impossible to draw clear boundaries between its elements since each of them is closely related to the others. All levels and parts of the image interact, complementing and resonating with each other, creating a harmonious whole. In a genuinely artistic creation, symbols and allegories do not exist in isolation but serve as part of an overall idea. Otherwise, the integrity of the work loses that very fine edge, without which art loses its depth and expressiveness.

The artistic image of the performance, as the primary element, forms the basis of theatrical art, by combining the various elements of the performance into a single whole and giving it artistic content. In understanding stage imagery, the following main components can be distinguished: *realism*, or the vital authenticity of the image, which creates a sense of reality; *fiction*, necessary in order to transform a fragment of life into an artistic reincarnation, which requires a departure from literal reality, an addition or conjecture of something that might be absent in reality, at the same time fiction must be based on reality, otherwise it loses its power; *viewer involvement* - when the truth of life and fiction merge harmoniously, the image becomes expressive and memorable for the viewer.

Nevertheless, the nature of the artistic image of the performance is dualistic: it is born as a result of a creative act, which is initially focused on co-creation with the viewer. Such co-creation occurs through aesthetic perception when the viewer not only perceives the image but also participates in its comprehension and experience. This internal dialogue between the creator and the perceiver is what allows the artistic image of the performance to reach depth and multi-layeredness.

Understanding the images of classical drama is of special importance as it serves as a stabilizer of direction, manner, and style in the repertoire of the theater. In the process of creating an artistic image of a performance based on classical drama, it is crucial to evoke in the modern viewer the same emotions and assessments that the author expected when creating the work. This approach allows for a deeper dive into the author's intention and makes the image relevant and impactful on today’s viewers. Thus, the creation in the director's imagination of the inner form of the image of a work of classical drama should be combined with the inner form of an artistic image reflecting the reality during which the work was created. The modern theater has unique artistic means of expression, which are characteristic only of our era. This includes the latest technologies, such as digital and multimedia elements, projections, interactive sets, sound, and lighting integrated into productions. Thanks to this, the modern theater can create completely new forms of expression, emphasize the mood and theme of the performance, and even make the viewer an active participant in the action.

It can be said that the technical achievements and the new techniques have significantly transformed the theater, making it more dynamic and multi-layered, able to speak to the audience in the language of modern symbols and technologies. According to director G.Tovstonogov, a vital role in influencing the viewer is played by a specific space and atmosphere in which the theatrical artistic image unfolds. G.Tovstonogov cites an axiom

according to which "without today's content, revealed in a classical work, a performance as a significant phenomenon cannot take place ... and therefore works written many years ago make deep semantic associations modern, and not a direct allusive course, a primitively tendentious direction that discredited itself a decade ago..."[6, p.63]. The embodiment of the inner form of the image of a classic work of dramaturgy in the external form of vitally visible artistic images of the stage space, the human characters created by the actors and their destinies allowed G. Tovstonogov to create masterpieces of stage art based on the classics: "Barbarians," "Philistines," "Cottagers" by M. Gorky, "Woe from Wit" by A. Griboyedov, "The Inspector" by N. Gogol, "Three Sisters" by A. Chekhov, "The Idiot" by F. Dostoevsky, "King Henry IV" by W. Shakespeare, etc.

A contrastingly opposite approach to staging classics was used by V. Meyerhold, who often remodeled the canonical text in an effort to express an idea that was important for him in creating the external form of a stage image. Performances of the highest artistic merit include: "Masquerade" by M. Lermontov, "Forest," "Profitable place" by A. Ostrovsky, "Inspector" by N. Gogol, "Death of Tarelkin" by A. Sukhovo-Kobylin, etc.

An important place in the external image of the performance is occupied by images created by actors, endowed with unique creative personalities, corresponding to the director's concepts and the staging of performances. To fully understand the image of the character of a classic play, it is necessary to establish historically reliable data about his internal and external appearance, his position among other characters, and the author's assessment of this character. However, it was difficult for S. Mikhoels to determine what the image created by the actor was like. Therefore, the great actor limited himself to his description: "The figurative is primarily the result of saving thought. Sometimes in one word we cover a whole complex of phenomena; sometimes, the image of a person alone defines and characterizes an entire epoch, a social group, or the most widespread psychological phenomena. In a full-fledged image, the characteristic and typical features of huge human layers seem to be condensed." [4, p. 116]. However, it should be noted that this is possible only if these images are perceived in the context of the artistic image of the play and the performance staged on its basis, only then they can become a characteristic of an epoch, of a social group etc.

Patrice Pavis, the famous French theorist of theatrical art, gives a radically different interpretation of the image of a theatrical performance . He argues that "the image plays an increasingly significant role in modern theatrical practice because it has become an expression and concept opposed to text, plot or action. Having fully acquired the visual nature of the performance, the theater interprets a series of stage images in its favor and considers linguistic and acting materials as images and paintings: this applies, for example, to the performances of B. Wilson, M. Kirby, R. Forman, S. Regi, P. Shero, K.-M. Gruber, F. Henrien, R. Demarcy and, relatively recently, of R. Planchon." Further, P. Pavis quotes the words of A. Pierron, who states: "It's time for the stage scenery to part with its intellectual character. The white surface of the abstract set in all its dazzling and hermetic quality represents the best detoxification of the scenography that is too much focused on illustration and sign"[5, p.204].

In his definition and detailed characterization of the image of the performance, P. Pavis does not use the concepts of form and content. He devotes separate subchapters to them in the sections "Dramatic Structure" and "Form." In the "Dramatic Structure", P. Pavis writes: "The definition of dramatic structures is a dialectical process. There is no need to try to understand how complete ideas (content) are clothed in an external and secondary form, to think that a new form necessarily conveys something new about society," [5, p.335]. However, his judgment seems to be quite controversial. The idea - concept, along with the theme and pathos, is only one of the elements of the artistic content, but it is not the content itself that is necessarily clothed in its appropriate form. Naturally, any new form indicates new content, even if it is not based on a literary text or a plot, and no clearly defined action exists. P. Pavis himself confirms

this in the characterization he gave of R. Wilson's performances, which are "organized in such a way that a final reading of the performance is impossible." [5, p. 334].

But they contain their own meaning – an internal content that testifies to the meaninglessness of human life, subjected to inexplicable obsessions embodied in random fragments of the entropic form of the performance, reflecting the aesthetics of the postmodern theater.

In the "Form" section, the form is viewed from different angles in four separate subchapters. In the first "Form in the Theater," P. Pavis discovers form at all levels of theatrical performances: " 1) concrete: the stage location, the stage systems used, stage play and expressiveness; 2) abstract: drama and plot composition; decoupage of action in space and time, elements of discourse (sounds, words, rhythms, metrics, rhetoric)." [5, p. 409] Involuntarily, the need for additional explanation of these levels of theatrical performance arises. Why, for example, are the stage acting and expressiveness given at a concrete level, while sounds, words, rhythms, metrics, and rhetoric are given at an abstract level? Although their subject matter does not add clarity to the definition of the essence of a theatrical performance, ~~it~~ the four other sections: "Open form" and "Closed form," "Formalism," and "Theatrical forms" allows us to trace the movement of modern aesthetic thought in theater studies.

The comparison of different approaches to analyzing the image of a theatrical performance makes it possible, based on data, to develop a method for its research. Pertaining to the fact that a theatrical performance is a synthetic art form that unites all the main types of artistic creativity, the analysis of its artistic image should be carried out taking into account the artistic images of all its components, each of which has its content and its corresponding internal and external form. Created by a playwright, screenwriter or author of an improvised composition, an artist, actors, choreographer, music author, and other participants in the collective creation – all components of the performance are subordinated to the single will of the director, who determines the image of the performance, which is an artistic form of reflection of reality in different epochs of human life. These images are, as demonstrated by the theater historian G. Banu [1,2], memories of theater, cultural memory.

BIBLIOGRAHY:

1. Banu, G. Teatrul memoriei. Traducere de Andriana Fianu, București: Univers, 1993
2. Banu, G. Livada de vișini, teatrul nostru. Jurnal de spectator. În românește de Anca Măniuțiu. București, ALLFA, 2000
3. Мейерхольд В.Э. Лекции: 1918-1919. Москва: ОГИ, 2001
4. Михоэлс,С. Статьи, беседы, речи. Статьи и воспоминания и Михоэлсе. Москва: Искусство, 1981.
5. Пави, П. Словарь театра. Перевод: К. Разлогов. Москва: Прогресс, 1991.
6. Товстоногов, Г. Зеркало сцены. Кн.2, Ленинград: Искусство, 1984.

PSYCHOSIS AND PERVERSION. TRIER AND LANTHIMOS

Daniel Mihalcea
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: *On a conceptual level, Trier and Lanthimos use the woman to reveal to us characters with great psychological charge, characters who struggle with their own objectifications that unleash ultimately human manifestations through which we understand the complicated relationship they have with their own bodies, which they exhaust.*

Keywords: cinema, body, objectification, psychosis, perversion

1. Obiectificare și obiectivare

Obiectificarea femeilor la Trier poate să fie considerată un abuz psihologic. Sigur că există și auto obiectificare sexuală la Lanthimos care reduce complexitatea umanității Bellei la o singură dimensiune, cea a corpului. Dar este mai mult de atât. Instinctele sănătoase ale femeii ar putea să țină la distanță un abuzator. Clarissa Pinkola Estés scrie în Femei care aleargă cu lupii că atunci „Când pierdem contactul cu psihicul instinctual trăim doar pe jumătate, iar imaginile și puterile naturale ale femininului nu se pot dezvolta. Desprinsă de sursa ei fundamentală, femeia devine sterilă, își pierde instinctele și ritmurile sale naturale ce viață, care se subordonează culturii intelectului sau eului propriu ori al altora."1 În acestă „sterilitate" femeia ar putea să pară un animal nefericit. Aducând în discuție faptul că modelarea unei femei după „criteriile unei culturi care o ignoră", autoarea o identifică în sinele instinctual al femeii pe femeia sălbatică care împărtășește caracteristici psihologice asemeni lupului: percepție fină, spirit jucăuș, forță și rezistență. În această caracterizare le regăsim pe Bella și Joe. Sărmane creaturi este o călătorie pentru autodescoperire iar Nimphomaniac este o satiră erotică, un studiu prezentat poetic. În niciunul dintre aceste două filme iubirea nu este esențială. Ca o alternativă a iubirii, erotologia este un subiect care îi apropie pe cei doi regizori la nivel de concept. Sexul nu este accidental, este gândit rațional și asumat. Corpul este o carne inteligentă, deși pare uneori că este bolnavă. Nu găsim arhetipuri aici pentru că cei doi regizori nu și-au propus să ne descopere personaje virtuoase care să reprezinte modele de urmat. Spectatorul însoțește personajele pentru că este interesat să afle cum se descoperă lumea pentru o minte de copil care vrea să experimenteze sexul sub toate formele lui și o minte matură care parcurge experiențe sexuale la fel de deviante. Nu este aici erotomanie, dar este hipersexualitate și nimfomanie. Partenerii multipli, uneori anonimi, sexul masochist sunt caracteristici comune care apar și sunt provocate, potrivit unor specialiști, de unele schimbări în circuitele electrice ale creierului. În opinia lor, comportamentul sexual deviant este o dependență care duce la aceste schimbări ale circuitelor neuronale care pot să determine senzații neplăcute atunci când acest comportament dispare.

În Nimphomaniac și Sărmane creaturi personajele sunt dependente de sex și sunt în contrast cu personajele din Homarul care par că nu vor să se împerecheze. Aici se impun legi care stabilesc cum trebuie să se producă acuplarea și pedepse drastice care pot să ajungă până la anihilarea celor care refuză sau nu reușesc să își găsească un partener. În Homarul obiectificarea este

[1] Clarissa Pinkola Estés, *Femei care aleargă cu lupii*, editura Niculescu, București, 2017, pagina 22.

pentru ambele sexe dar nu este completă, permite un grad de decizie personală odată ce sunt integrate în jocul supraviețuirii.
Aducând în discuție unele reprezentării ale erosului în romanul de dragoste, fapt care se poate transmuta cu ușurință și în analiza care face obiectul acestei cercetări, Mihaela Ursa explică faptul că „Ficțiunea utilă a erotologiilor este instantaneul fotografic în care îngheață efervescența unei întregi lumi amoroase. Validitatea ei nu trebuie minimalizată: multe erotologii au destulă, autoritate culturală pentru a nu se limita la formularea unei filosofii sau teorii a iubirii și pentru a influența sau preformata imaginarul erotic în funcție de propriul design, explicând, cu logica lor particulară, întregi depozite de reprezentări și configurări artistice.”[2]

În opinia scriitoarei Estés „Femeia Sălbatică arhetipală este patroana pictorilor, scriitorilor, sculptorilor, dansatorilor, cugetătorilor, creatorilor de rugăciuni, căutătorilor, descoperitorilor, căci ei toți se dedică unei activități inovatoare, iar aceasta este principala îndeletnicire a naturii instinctuale.”3 În fapt ea este un model fizic de inspirație artistică, o obiectivare estetică care poate să fie ușor confundată cu obiectificarea pe care unii comentatori o descriu ca fiind tot ceea ce apare în promovarea produselor cosmetice ori în concursurile de frumusețe, o obiectificare sexuală care susține inegalitatea de gen care accentuează unele sentimente de teamă sau de rușine.
La nivel conceptual, Trier și Lanthimos folosesc femeia pentru a ne descoperi personaje cu mare încărcătură psihologică, personaje care luptă cu propriile obiectificări care dezlănțuie manifestări până la urmă umane prin care înțelegem relația complicată pe care o au cu propriul corp pe care îl epuizează. Descoperim în acest fel două personaje cu aceeași înclinație către sex dar cu temperamente diferite. Bella pare să ia totul ca pe o distracție adolescentină, în schimb ce Joe este profund marcată de o anume depresie care o face să fie dură cu ea însăși. Niciuna dintre ele nu acceptă să fie ținută prizonieră. Sunt prezențe vii, în continuă căutare și mișcare. Nu se gândesc nici la obiectificare nici la obiectivare. Vor să fie, vor să existe, vor să trăiască în acest fel fără inhibiții, ardent și extatic.
Pentru Trier, Bella ar putea să continue povestea creatorului ei, având un precedent creat deja de Lanthimos la finalul filmului așa cum Grace își duce povestea mai departe dintr-un oraș în altul. Ar trebui să fie abuzată și finalul să o găsească cumva radical schimbată, profund moralizatoare și definitiv virtuoasă. „Lăudăm nu durerea, ci pe acela pe care durerea nu-l supără cu nimic; nimeni nu laudă moartea, ci pe acela căruia moartea i-ar putea lua mai degrabă sufletul, decât să i-l tulbure.”4, spunea Seneca.
Joe ar putea să fie dusă de Lanthimos prin capitalele lumii în care să experimenteze și alt aspect al sexualității care ar putea-o transforma din femeia intransigentă cu propria corporalitate într-o ideologie socio-politică în care să le angreneze pe Selma și pe Bess care ar include lupta împotriva stereotipurilor de gen și examinarea rolurilor sociale și a experiențelor trăite în film prin care să revendice reforme cinematografice într-un cadru democratic liberal solicitând reordonarea societății pentru a elimina patriarhatul în filmele de oriunde.

Fiecare personaj ar putea să își păstreze sentimentele profund instinctive, dar fiecare ar deveni altceva în ochii celuilalt creator de film. Potrivit acelei teorii a montajului în care ea urcă treptele la Viena, el urcă treptele la Berlin și se întâlnesc sus la Paris, putem merge mai departe cu Joe, Bella, Selma și Bess și să stabilim ca ele să se regăsească în acestă situație în alt film unde la nivel filosofic și estetic să demareze acțiuni de transformare a forțelor și aptitudinilor în rezultate strict obiective, de modificare a unor percepții despre feminitate și despre feminism în general, de reabilitare a corporalității printr-o redimensionare gestaltică ca o ultimă soluție de rezolvare a unor controverse generate de inegalitatea de gen. Rezultatul ar

[2] Mihaela Ursa, *Eroticon, Tratat despre ficțiunea amoroasă*, editura Cartea Românească, 2012, pagina 108.
[3] Clarissa Pinkola Estés, opera citată, pagina 25.
[4] Seneca, *Scrisori către Luciliu*, traducere Gheorghe Guțu, editura Humanitas, București, 2020, pagina 288.

fi acela pe care realizatorii și producătorii de film de la Hollywood îl promovează, totul se termină cu bine, personajul principal plecat în căutarea lipsei ajunge să își împlinească visul și filmul are un final fericit. Doar că Trier și Lanthimos nu creează la Hollywood, așadar, acest film nu va putea fi realizat niciodată iar întâlnirea celor patru personaje rămâne doar în mintea mea care încă lucrează la ceea ce ar putea să reprezinte în această formulă obiectificarea și obiectivarea. Dar, sigur că acestea au sensurile cu care sunt învestite. L-am parafrazat pe Paul Valéry care scria: „Versurile mele au sensul ce li se acordă".

2. Ce este normal și ce este perversitate? Unde sunt limitele?

S-a vorbit și s-a scris mult despre faptul că sunt autori de film care încalcă convențiile cinematografice și normele de bun-simț. Sunt critici de film care s-au substituit unui tip de poliție morală acuzând că sunt filme care depășesc limitele acceptate în ceea ce privește sexualitatea și au condamnat scenele explicite de sex, sadismul și violența la nivel vizual. Acest cinema extrem, cum a mai fost numit, face apel la experiența viscerală a spectatorului și prezintă scene de violență brutală. În fapt, autorii acestor filme experimentează strategii de punere în scenă care să le confere o anumită originalitate și care să corespundă unor noi modalități estetice de exprimare artistică.

În eseul Film Bodies: Gender, Genre, and Excess, Linda Williams poziționează filmele pornografia, melodrama și groază într-un triptic al genurilor corporale. Spectatorul acestor genuri de filme experimentează o formă de trăire ardentă și extatică, de multe ori instinctuală. Găsim trupuri sfâșiate, contorsionate, pline de sânge sau torturate cu accent pe cele mai instinctuale porniri ale omului.

Există personaje care evoluează pe parcursul filmului în moduri total neașteptate și personaje cărora le intuim încă de la început modul în care se transformă. Ele trebuie să aibă un spațiu de manifestare, o cameră de tortură care la nivel ideatic poate să fie reprezentată de spații mici de tipul beciului de la subsol (Strada Coverfield 10), casa și grădina (Canin), pădurea (Homarul), ori de spații largi până la nivel de oraș (Dogville).

Camera de tortură este un spațiu ermetic care poate să fie izolat de lumea civilizată, un spațiu care este destinat epuizării fizice și psihice. Metodele de acțiune diversificate sunt de la răpire, claustrare și omor în mod singular până la implementarea unor norme și ideologii menite să distrugă ființa umană. Genul acesta de filme copleșește de multe ori spectatorul care a fost educat de producția hollywoodiană de film că până la final totul se termină bine.

Există în această categorie filme care practic te angrenează și te silesc să ții cu un erou care este totodată antierou. Trier ne forțează să empatizăm cu decizia lui Grace care hotărăște să ardă din temelii micul oraș și să mitralieze toți locuitorii. Chiar și răzbunarea feroce a lui Grace de a împușca copilul în fața părinților ar putea să ne convingă de faptul că acțiunea este legitimă. Această perversitate este posibil să nu ne deranjeze. Cel rău trebuie să plătească. „Cel care-și amintește de unde a venit știe unde va pleca."[5], îi scria Seneca lui Luciliu. Dar cât de bun este personajul Grace în acest context? Devierea de la normal poate să fie caracterizată ca fiind patologică uneori, când ne gândim la Nimphomaniac, sau instinctuală când ne raportăm la Homarul. Vorbind despre dreptatea individuală, Andrei Cornea, aducându-l în discuție pe Platon, scrie că „Sufletul are aceleași părți ca și cetatea: partea rațională, partea înflăcărată și partea apetență. […] Virtuțiile în suflet sunt identice cu cele din cetate."[6] Platon, dându-se exemplu, explică faptul că existând trei părți în sufletul lui, „și plăcerile îmi par a fi proprii fiecăreia, la fel și dorințele, precum și puterile lor. [...] Una din /părți/ ar fi cea prin care omul învață, cealaltă – prin care se pasionează; celei de-a treia din cauza aspectelor sale numeroase, nu-i putem da un singur nume propriu, ci am numit-o cu numele care indică ceea ce este cel

[5] Seneca, opera citată, pagina 512.
[6] Andrei Cornea, Notă introductivă, Platon, opera citată, 2022, pagina 40.

mai mare și mai puternic în ea: am numit-o partea apetentă din pricina forței apetiturilor de mâncare, de băutură, de împreunare și câte altele se asociază cu acestea."7 Dar „Nu oricine este artizan de nume, ci numai acela care se uită la numele existând prin natură al fiecărui lucru și care-i în stare să-i pună forma în litere și în silabe."8, spune Platon citându-l pe Socrate. Hermogenes îi spune lui Socrate că „niciun nume nu nu-i dat niciunui lucru prin natură, ci e pus prin lege și uzanța celor care-l utilizează și-l cheamă."9

Recursul la judecățile de valoare extrage din contextul estetic subiecte care, în fond, ne descoperă povești cu oameni, povești despre atitudini și mentalități. În privința acestora se profilează dezbaterea despre adevăr sau fals. Sigur că adevărul filmic se distanțează de cele mai multe ori de adevărul cotidian, așa cum toate ecranizările sunt proaste întrucât scenaristul extrage o poveste dintr-o carte pe care o reduce la un timp filmic, iar pentru acest lucru condensează foarte mult evenimentele, apoi, regizorul ancorează într-un timp și spațiu diferite, poate, de cele găsite în sursa de inspirație, dar cu siguranță reinterpretate în modul creativ care ține de atributele specifice filmului. De aici și controversa, la fel ca în teatru, primatul textului sau al regiei. Dramaturgul Doru Moțoc propunea prin demersul teatrului imaginativ o reconciliere între autor și regizor prin piesa fără didascalii. „Dacă autorul este un proiectant iar regizorul este un constructor, atunci ei nu pot decât să colaboreze. Pe de altă parte au existat situații în care constructorul, adică regizorul, s-a dovedit infidel față de proiect. Eu cred că tocmai teatrul imaginativ poate să evite situațiile de acest gen pentru că regizorul are și el libertate deplină pentru propria-i creativitate".10

Doru Pop, în Lecția de cinemeză, aduce în discuție disputa dintre cinema și literatură subliniind faptul că cinemaul reprezintă realitatea în timp ce literatura ne cultivă imaginația. A citi un text literar este un gest solitar într-un spațiu intim în tim ce vizionarea unui film este o acțiune gregară care implică o situație în care sunt mai mulți spectatori la un loc, explică Pop. Pentru a citi un text literar cititorul face un efort interpretativ subiectiv în timp ce la cinema informațiile și emoțiile sunt deja prelucrate. Pop îl aduce în discuție pe Antonio Damasio care afirma că filmele sunt mai captivante decât oricare alt mijloc de exprimare artistică pentru că există acea predispoziție naturală a omului de a fi atras de poveștile vizuale care reprezintă, în opinia autorului, un model narativ pre-verbal, moștenit sau transmis ereditar.

Sigur că tot ce s-a scris în legătură cu cinemaul crud al lui Trier ține de gusturi, de preferințe cinefile personale și subiective. Trier este un regizor sincer, nu cosmetizează personajele, fapt care duce la un consens critic stabil privind opera sa. Filmele sale, la fel ca unele acțiuni (s-a dezbrăcat complet în fața echipei pe platoul de filmare) sau declarații (Cannes 2011), au fost controversate și a fost acuzat de abuz psihologic și de lipsă de profesionalism în relația cu colaboratorii (Björk în Dansând cu noaptea, Nicole Kidman în Dogville). Pe toate Trier și le asumă și le explică ca fiind ceva care are legătură cu el, ceva care poate să determine echipa să intre în starea potrivită momentului filmării. El ne arată un altfel de cinema pe care nu îl știam, un cinema care poate sau nu să ne satisfacă, fapt care ne amintește de personajul Joe din Nimphomaniac care, deși nu este satisfăcută după sexul în trei, este mulțumită pentru că viața i s-a putut dezvălui într-un fel pe care nu îl cunoștea.

Filmele sunt făcute pentru a spune povești și pentru a transmite emoții. Fericirea se poate învăța. Tuturor ne lipsește ceva: timpul, iubirea, banii. Bucuria, fericirea este un rezultat la modul cum ne raportăm la plinătate, la ceea ce este. Fericirea rezidă din faptul că uitându-ne în sus putem să înțelegem mai bine albastrul, privind natura putem să înțelegem de ce pădurea este verde, putem să privim chipuri pentru a înțelege natura umană. Sunt scriitori care spun că

[7] Platon, opera citată, volumul III, 2022, pagina 353.
[8] Platon, opera citată, volumul II, 2022, pagina 91.
[9] Ibidem, pagina 82.
[10] Dan Mihalcea, *Aveți cinci minute?*, 2004, https://www.youtube.com/watch?v=4JB8tkTuB0I, Youtube, 2013. Link accesat în 30.10.2024.

scriu pentru ei înșiși, lucru care este fals și total neproductiv. Nu există scriere pentru sertar. Trier nu face film pentru el. Face film pentru oameni, alege subiect tari și le dezvoltă filmic în mod foarte personal.

BIBLIOGRAPHY:

1. Estés, Clarissa Pinkola, *Femei care aleargă cu lupii*, traducere Simona Voicu, editura Niculescu, București, 2017.
2. Platon, *Platon – Opera integrală*, volumul II, traducere Andrei Cornea, editura Humanitas, București, 2022.
3. Platon, *Platon – Opera integrală*, volumul III, traducere Andrei Cornea, editura Humanitas, București, 2022.
4. Seneca, *Scrisori către Luciliu*, traducere Gheorghe Guțu, editura Humanitas, București, 2020.
5. Ursa, Mihaela, *Eroticon, Tratat despre ficțiunea amoroasă*, editura Cartea Românească, 2012.
6. Mihalcea, Dan, *Aveți cinci minute?*, 2004,
7. https://www.youtube.com/watch?v=4JB8tkTuB0I, Youtube, 2013. Link accesat în 30.10.2024.